Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 8970684
Centre d'intérêt : 730

Gingras, Paul-Emile.

La formation fondamentale : la documentation anglaise / Paul-Emile Gingras ; [pour la Direction générale de l'enseignement collégial du Ministère de l'enseignement supérieur et de la science]. -- Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation ; [Québec] : La Direction, [1989?].
iii, 128 p. ; 28 cm.

Notes bibliog. à la fin des chap.

ISBN 2-89169-040-0

Vedette(s)-secondaire(s) : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation • Québec (Province). Direction générale de l'enseignement collégial

Descripteur(s) : Formation fondamentale • Revue de la documentation • Revue de la recherche • Secondaire (Ordre d'enseignement) • Collégial (Ordre d'enseignement) • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Angleterre

Identificateur(s) de sujet : Dossier-souche

Le volume traite de la problématique de la formation fondamentale en Angleterre. L'avant-propos décrit brièvement le système d'enseignement anglais. Le chapitre 1 montre comment se pose la problématique de la formation fondamentale dans l'enseignement dispensé aux jeunes de 11 à 16 ans. On analyse d'abord trois éléments du contexte de la formation scolaire: la décentralisation de l'enseignement secondaire, la mobilité des élèves et les besoins de la société et du monde du travail. On examine ensuite les points de vue récents sur l'objectif et le contenu des programmes d'études. Le chapitre 2 porte sur la réflexion et les expérimentations en cours quant à la formation des 16-19 ans. On y traite notamment de la transition au marché du travail et à l'université. Le dernier chapitre fait état de réflexions sur les programmes du premier cycle universitaire et la revalorisation de l'enseignement.

Type de document : r
Notice(s) connexe(s) : 8570472, 8770077, 8870034

8970684

la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION ANGLAISE

Paul-Émile Gingras

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION ANGLAISE

Paul-Émile Gingras

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Ce dossier-souche, établi par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, pour la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, est une recherche subventionnée dans le cadre du *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage*.

L'auteur a bénéficié des commentaires et suggestions d'un comité-conseil formé des personnes suivantes:

Monsieur Georges BEAULIEU,	Collège Bois-de-Boulogne
Madame Sophie DORAIS,	Cégep André-Laurendeau
Monsieur Louis GADBOIS,	CADRE
Monsieur Jacques LALIBERTÉ,	PERFORMA, Université de Sherbrooke
Monsieur René LAPIERRE,	DGEC
Monsieur Gilles SAINT-PIERRE,	DGEC
Madame Nicole TREMBLAY,	Collège de Limoilou

Dépôt légal: 4ième trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-89169-040-0

TABLE DES MATIÈRES

Pages

PRÉSENTATION 1

1. Un dossier-souche 1
2. La formation fondamentale 2
3. Les volets du dossier-souche sur la formation fondamentale 4
4. La documentation anglaise 5

Notes et références 8

AVANT-PROPOS:
LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT EN ANGLETERRE 11

1. L'administration 11
2. Enseignements obligatoire et postobligatoire 12

Notes et références 16

CHAPITRE 1:
LE PROGRAMME D'ÉTUDES DES 11-16 ANS 17

Introduction 19

Section 1:
La décentralisation de l'école secondaire 21

1. La diversité des écoles 21
2. La diversité des programmes d'études 22
3. La diversité des examens 24
4. La mobilité des élèves 26
5. Les besoins de la société et du monde du travail 28

Conclusion 29

Section 2:
Vers un "core curriculum" 31

1. Sources documentaires 31
2. Le "core curriculum" et le ministère de l'Éducation 32
3. Le "core curriculum" et le Conseil des écoles 35

Conclusion 39

Section 3:
Les disciplines et la formation fondamentale 41

1. Anglais, langue maternelle 41
2. Mathématiques 43
3. Sciences 44
4. Technologie 46
5. Arts 47
6. Enseignement religieux 48
7. Études classiques 49
8. Histoire 50
9. Économique 51
10. Éducation civique 52

Conclusion 53

Épilogue:
Un projet de loi sur le curriculum national 55

Notes et références 56

CHAPITRE 2:
L'ÉCOLE TERTIAIRE: LA FORMATION DES 16-19 ANS 59

Introduction 61

Section 1:
Les défis de la formation des 16-19 ans 63

1. La problématique 63
2. La documentation 64
   2.1 Les organismes impliqués 65
   2.2 Les objets 67

Conclusion 70

Section 2:
La transition entre l'école secondaire et le marché du travail 71

Introduction 71

1. "A Basis for Choice" 72
   1.1 Les critères d'élaboration du programme 73
   1.2 La nature du curriculum 74
   1.3 L'expérimentation du modèle: "ABC in Action" 76
2. "Developing Social and Life Skills" 78
3. Des expériences de formation des jeunes en recherche d'emploi 80

Section 3:
La transition entre l'école secondaire et l'université 83

1. Les cours généraux 83
2. Les examens 86

Conclusion 88

Notes et références 89

CHAPITRE 3:
L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 93

Introduction 95

Section 1:
Le point de vue de l'historien 97

1. Les besoins de la société et la formation fondamentale 98
2. Les besoins de l'étudiant et la formation fondamentale 100
3. Le programme d'études 102
   - 3.1 Les objectifs de formation 102
   - 3.2 Le contenu de l'enseignement 103
   - 3.3 La relation étudiant-professeur 105

Section 2:
Le point de vue d'une équipe de recherche 107

1. La revalorisation de l'enseignement 107
2. Le programme d'études du premier cycle universitaire 109
   - 2.1 Excellence in Diversity 109
   - 2.2 Professionalism and Flexibility in Learning 111
   - 2.3 Response to Adversity 113
     - 2.3.1 La problématique 113
     - 2.3.2 Le rôle des disciplines dans la formation 115
     - 2.3.3 Recommandation générale
   - 2.4 Agenda for Institutional Change in Higher Education 117
   - 2.5 Éléments de synthèse 119

Notes et références 123

CONCLUSION GÉNÉRALE 125

PRÉSENTATION

À l'automne 1982, avec l'appui de la Direction générale de l'enseignement collégial, le CADRE entreprenait un dossier-souche sur la formation fondamentale. Comme son titre l'indique, l'étude répondait à une double préoccupation: 1) établir un dossier de base sur la documentation relative à un sujet d'intérêt général; 2) alimenter et inspirer la réflexion sur la formation fondamentale.

1. UN DOSSIER-SOUCHE

Il existe dans notre milieu un besoin d'information sur la recherche et la documentation en éducation. Praticiens, chercheurs et administrateurs de l'enseignement souhaitent depuis longtemps que soient traités et diffusés les résultats de la recherche, que l'on fasse sur des sujets importants des états de question. Cette recommandation revient constamment dans les colloques sur la recherche, dans les rencontres des conseillers en recherche et expérimentation, dans les demandes de la clientèle au Centre de documentation du CADRE. Par-delà les répertoires et les dossiers bibliographiques, l'on demande de faire le point sur la question, d'identifier et d'analyser le matériel documentaire.

Le problème n'est pas particulier au Québec: on le signale dans les colloques internationaux et dans les revues scientifiques[1]. Pour répondre à cette demande, Européens et Américains ont expérimenté diverses formules: les notes de synthèse, les revues de littérature, les synthèses de connaissances, le "state of the art". C'est dans le même esprit qu'en 1979, la D.G.E.C. décidait d'expérimenter avec le CADRE la formule du "dossier-souche".

Le dossier-souche, c'est l'état de la documentation et de la recherche concernant un sujet important et un bilan des besoins et des actions d'un milieu relativement à ce

sujet, qui serviront de base et de point de départ à de nouvelles études et expérimentations dans le domaine sur les plans pédagogique et organisationnel. Le dossier-souche présente une vue d'ensemble de la documentation qui incite à la réflexion, à la recherche, à l'innovation.[2]

2. LA FORMATION FONDAMENTALE

La principale raison qui nous a fait choisir, en 1982, la formation fondamentale comme thème d'un dossier-souche est que ce concept et cette réalité sont au coeur du débat sur l'école et sur la qualité de l'éducation. La question est constamment posée, particulièrement pour l'enseignement collégial.

En recommandant de créer l'"institut", la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (*Rapport Parent*, 1964) proposait comme objectif de ce niveau d'enseignement préuniversitaire et professionnel une "formation générale d'excellente qualité pour tous", qu'assureraient des blocs de cours obligatoires, de concentration ou de spécialisation et complémentaires. On insistera particulièrement, dit-on, sur la méthode de travail, sur l'autonomie de l'étudiant, sur les habiletés fondamentales transférables.[3]

Le ministère de l'Éducation (*Document d'éducation no 3*, 1967) retiendra cet objectif principal de "parfaire et confirmer la formation générale" par des disciplines de synthèse.[4]

Élaborant les objectifs du collège et les éléments de la formation générale, le Comité d'étude sur les cours communs (*Rapport Roquet*, 1970) pose en principe que les étudiants, en fin d'adolescence, doivent garder contact avec les grands univers du savoir, se situer face à la société, développer leurs habiletés intellectuelles, approfondir certains objets de la connaissance, comprendre la démarche et le sens historique d'une discipline, devenir créatifs et responsables. En conséquence, le Comité Roquet propose un tronc commun de dix-neuf cours obligatoires dans les disciplines de base.[5]

Dans son étude de l'état et des besoins de l'enseignement collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (*Rapport Nadeau*, 1975) crée l'expression de "formation fondamentale". Une formation qui vise la transformation de l'être: rigueur de pensée, méthode de travail, sens critique, langue, conscience historique, pensée personnelle, valeurs. Une formation qui doit être moins générale par son extension que fondamentale par la maîtrise des principes, des concepts de base, de la démarche qui permet de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture.[6] Il est à noter qu'au cours de sa large consultation du milieu, tant dans les mémoires que dans les audiences publiques, la préoccupation de la formation générale avait été un élément dominant.

Par la suite, la Direction générale de l'enseignement collégial retiendra cet objectif de la formation fondamentale. On le retrace, par exemple, dans le *Rapport du groupe de travail GTX* (1975), dans le *Livre blanc (Les Collèges. Nouvelle étape*, 1978), dans l'élaboration des objectifs des programmes, dans le *Règlement sur le régime pédagogique* (1984).[7] Ainsi, lit-on dans la présentation du *Règlement*: "L'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du règlement: il en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études. Au collégial, la formation fondamentale vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation".[8] Selon le *Livre blanc*, "Parler de "formation fondamentale", c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains - et, au premier chef, de la langue maternelle -, jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation

fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socioéconomiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement."[9]

C'est dans ce contexte qu'en 1982 le CADRE choisissait, pour thème de son deuxième dossier-souche, la formation fondamentale. Depuis lors, l'intérêt du milieu pour la question n'a cessé d'augmenter. En 1983-1984, le Conseil supérieur de l'éducation en faisait l'objet de son rapport annuel.[10] En 1985, dans son rapport "*Le Cégep de demain*", le Conseil des collèges insiste sur cette "formation de type fondamental" qui doit caractériser l'enseignement collégial. Il y revient en 1986-1987 dans son rapport annuel "*Enseigner aujourd'hui au collégial*", invitant le milieu à clarifier ce concept, à préciser en ce sens les objectifs des programmes.[11] Nombre de collèges ont créé des comités d'études ou organisé des activités de perfectionnement du personnel sur ce thème de la formation fondamentale. Le choix de ce thème pour le deuxième dossier-souche du CADRE répondait donc à une préoccupation profonde du milieu.

3. LES VOLETS DU DOSSIER-SOUCHE SUR LA FORMATION FONDAMENTALE

Selon l'entente intervenue entre la D.G.E.C. et le CADRE, en 1982, le dossier-souche devait comporter trois volets:

1) une analyse de la documentation aux États-Unis;

2) une analyse de la documentation en France, en Angleterre et au Canada anglais;

3) une analyse de la documentation au Québec.

Il était convenu de commencer par voir comment se posait la question de la formation fondamentale "ailleurs" avant d'analyser comment elle se pose "ici". La démarche, pensait-on, fournirait une toile de fond qui aiderait à la lecture de la réalité québécoise, qui situerait nos propres interrogations.

L'analyse de la documentation américaine a été réalisée par Jacques Laliberté et a fait l'objet d'un rapport, publié en 1984.

La diversité des approches et la quantité du matériel documentaire ont conduit à scinder le deuxième volet de l'étude et à préparer trois rapports distincts sur le Canada anglais, la France et l'Angleterre. L'analyse de la documentation canadienne a été effectuée par Paul-Émile Gingras et le rapport est paru en 1985. Jacques Laliberté a réalisé l'étude de la documentation française et celle-ci a été publiée en 1987. Le présent rapport porte sur la documentation anglaise.

L'analyse de la documentation québécoise a été complétée en 1988 avec la publication de l'étude menée par Louis Gadbois.

L'ensemble du dossier-souche sur la formation fondamentale comporte donc cinq volets, soit l'analyse des documentations américaine, canadienne, française, anglaise et québécoise.

4. LA DOCUMENTATION ANGLAISE

Nous employons l'adjectif "anglaise" et non "britannique", parce que la documentation analysée est celle de l'Angleterre, excluant celle des autres constituantes de la Grande-Bretagne: l'Irlande, l'Écosse et le Pays de Galles.

Pour repérer la documentation pertinente et comprendre comment se pose la question de la formation fondamentale en Angleterre, nous avons interrogé des représentants d'universités, d'instituts polytechniques, du "Schools Council" et des fonctionnaires de diverses directions du Département de l'Éducation et de la Science.

Ces entrevues et la documentation sur laquelle s'appuie notre rapport nous ont fait retenir trois principaux lieux et objets de réflexion sur la formation fondamentale en Angleterre:

1) le programme d'études des 11-16 ans;
2) la formation des jeunes de 16-19 ans;
3) l'avenir de l'enseignement supérieur.

Les études secondaires que poursuivent les jeunes de 11 à 16 ans sont réparties en deux cycles: le premier de trois ans et le deuxième de deux ans. Les examens conduisant aux certificats portent sur les matières étudiées au deuxième cycle. Traditionnellement, le programme d'études des 11-16 ans en est un de formation de base. En Angleterre, comme dans les autres pays, on a progressivement introduit en 4e et en 5e secondaire des matières optionnelles et un enseignement professionnel. Matières obligatoires et matières optionnelles ont des parts sensiblement égales dans le programme de ces deux dernières années du secondaire. La question de la formation fondamentale s'est d'abord posée à ce niveau des études. Un document nous semble ici particulièrement important: *Curriculum 11-16. Working papers by H M Inspectorate: a contribution to current debate*[12].

L'analyse des cheminements scolaires et du système anglais d'éducation laisse percevoir l'existence d'une zone grise, qui se situe entre les études secondaires et l'enseignement supérieur ou le marché du travail. À la fin du secondaire, soit vers 16 ans, le jeune qui se destine à l'université, où il ne sera admis en pratique qu'à 18 ans, entrera dans la "sixth form", soit dans les collèges qui offrent spécifiquement ce cours ("sixth form colleges), soit dans des collèges d'enseignement postobligatoire ("colleges of further

education"), soit dans des établissements rattachés à des écoles secondaires. Le jeune qui se prépare au marché du travail s'inscrit dans les "colleges of further education" ou dans des écoles spécialisées d'enseignement technique, artistique ou commercial.

Il existe donc une grande diversité de formations offertes aux 16-19 ans, dû à la diversité des établissements, des orientations et des "autorités locales" dont relèvent ces institutions et leurs programmes d'études. Ce niveau d'études, que l'on commence à identifier en Angleterre comme l'enseignement tertiaire, cette formation des jeunes de 16-19 ans, nous apparaît la préoccupation dominante en Angleterre.[13] Et les questions qui se posent sont de l'ordre de la formation fondamentale: Quelle formation de base convient-il d'assurer à ce niveau d'études, tant dans l'enseignement général que professionnel? Quelles qualités de base faut-il développer chez les jeunes de 16-19 ans qui se dirigent vers le marché du travail?

Le troisième point d'ancrage de la réflexion sur la formation fondamentale est l'enseignement supérieur. Le débat anglais sur l'avenir de l'enseignement supérieur comporte de multiples facettes: besoins de la société et des individus, structures du système binaire des universités et des instituts polytechniques, programmes d'études du premier cycle, recherche, rôle de l'État et des "autorités locales", modalités de financement. Dans ce débat, concernent spécialement la formation fondamentale les questions relatives aux besoins des étudiants et de la société, aux programmes d'études et à l'enseignement.[14]

Il nous semble que ces trois façons de poser la question de la formation fondamentale en Angleterre (programme d'études des 11-16 ans, formation des jeunes de 16-19 ans et avenir de l'enseignement supérieur) recoupent les préoccupations des éducateurs du Québec en matière de formation fondamentale et qu'elles sont propres à alimenter leur réflexion.

Notes et références

1. Les collaborateurs de *Review of Educational Research*, par exemple, reviennent constamment sur le sujet, tels H. Lados, "Summerizing Research", et G.B. Jackson, "Methods for Integrative Reviews", vol. 50, nos 3-4. La revue *Educational Research* (vol. 11, no 2) met en évidence cette préoccupation.

2. Nous reprenons ici la définition retenue par Louis Gadbois et Paul-Émile Gingras dans leur *Dossier-souche sur l'innovation pédagogique*, Montréal, CADRE, 1981, p. 19.

3. Cf. particulièrement le Tome II, chapitres 2 et 6.

4. Ministère de l'Éducation, *Document d'éducation no 3*, octobre 1967, ch. 3.

5. À notre connaissance, le Rapport Roquet est le premier à employer le terme "fondamentale" pour qualifier la formation collégiale: "faire acquérir des habiletés intellectuelles fondamentales", p. 30.

6. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Collège*, Québec, 1975, pp. 40-43.

7. Direction générale de l'enseignement collégial, *Le point de vue de la D.G.E.C. sur l'enseignement collégial*, Rapport du groupe de travail GTX, Québec, 1975; *Les collèges du Québec. Nouvelle étape*. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, Québec, 1978; *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984.

8. *Op. cit.*, Présentation, pp. VI-VII.

9. *Op. cit.*, pp. 81-82.

10. Conseil supérieur de l'Éducation, *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1984.

11. Conseil des collèges, *Le Cégep de demain*, Rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984, Québec, 1985; *Enseigner aujourd'hui au collégial: l'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport 1986-1987*, Québec 1987.

12. Department of Education and Science. *Curriculum 11-16. Working papers by H M Inspectorate: a contribution to current debate*. London: HMSO, 1977, 84 p.

13. Parmi les nombreux intervenants dans le débat sur la formation des 16-19 ans, un organisme nous semble mériter une attention spéciale: la Further Education Unit du Département de l'Éducation et de la Science, dont un rapport dresse la liste de 168 études relatives à l'enseignement postobligatoire et plus particulièrement à la formation des 16-19 ans.

14. Les plus importants travaux sur l'enseignement supérieur, depuis le Rapport Robbins (1963): *Report of the Committee on Higher Education*, sont ceux de la "Society for Research into Higher Education". Grâce à une subvention du Leverhulme Trust, la S.R.H.E. a organisé entre 1980 et 1983 une série de séminaires et publié neuf études sur l'enseignement supérieur en plus du rapport général *Excellence in Diversity*.

AVANT-PROPOS:

LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT EN ANGLETERRE

Comme les chercheurs du CADRE l'ont fait pour les autres volets du dossier-souche, il nous apparaît utile de décrire brièvement le système d'enseignement anglais. Il s'agit ici cependant d'un véritable défi, tant le système est décentralisé et divers les types d'établissements. Notre présentation s'appuie sur quatre documents: sur deux publications officielles, l'une du Central Office of Information du gouvernement, *Education in Britain*[1], l'autre du British Council, *Higher Education in the United Kingdom*[2]; sur l'étude de Marsolais, Paré et Valois du Conseil supérieur de l'éducation, *Le deuxième cycle du secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec*[3]; sur un article enfin de Bernard Émont, "S'instruire en Grande-Bretagne", paru dans les *Cahiers de l'Éducation nationale*[4].

I. L'ADMINISTRATION[5]

L'administration du système est très décentralisée:

- selon les divisions régionales traditionnelles du Royaume-Uni, il y a quatre ministères de l'Éducation: ceux de l'Écosse, du Pays de Galles, de l'Irlande du Nord et de l'Angleterre. Ces ministères indépendants orientent les écoles primaires et secondaires de leur ressort. Quant à l'enseignement universitaire, il relève du Secrétariat d'État pour l'Éducation et la Science de l'Angleterre;

- les services d'éducation sont administrés par les "autorités locales" (Local Education Authorities - LEA). Au nombre de 162, celles-ci gèrent à 85% le total des dépenses éducatives et elles en financent

40% par leurs taxes foncières. Elles assurent le recrutement des professeurs; elles gèrent et orientent les programmes d'études. Chacune est dirigée par un officier supérieur (Chief Education Officer - CED) et un conseil scolaire élu par la population du comté;

- le conseil de l'école locale jouit lui-même d'une grande autonomie pédagogique et administrative. Les conditions de fonctionnement varient encore selon les trois principaux types d'établissements: écoles indépendantes privées, écoles publiques confessionnelles ("voluntary schools"), écoles publiques communes ("publicly maintained schools").

2. ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRE ET POSTOBLIGATOIRE

Pour se retrouver dans les filières d'enseignement, distinguons deux niveaux: l'enseignement obligatoire et l'enseignement postobligatoire.

2.1 L'enseignement obligatoire

"La loi oblige les parents à s'assurer que leurs enfants poursuivent des études à temps complet, à l'école ou ailleurs, de cinq à seize ans."[6]

La maternelle accueille les enfants jusqu'à six ans.

L'élève passe au primaire entre cinq et six ans, soit dans une section "enfant" pour les cinq à sept ans suivie d'une section "junior" pour les sept à onze ans, soit dans une école "première" pour les cinq à neuf ans relayée par une école moyenne ("middle school") pour les huit à douze ans ou neuf à treize ans. Cette école moyenne regroupe alors des élèves de 4e ou 5e primaire à 1re ou 2e secondaire.

L'école secondaire comprend plusieurs catégories d'établissements. Les "grammar schools" dispensent un enseignement traditionnel et préparent aux études supérieures. Le premier cycle du secondaire est assuré à 92% par les "comprehensive schools" (polyvalentes). Le second cycle comprend, outre les "grammar schools", les "modern secondary schools" (enseignement général) et les "technical schools" (enseignement professionnel).[7]

La sanction des études secondaires relève d'organismes universitaires, indépendants des conseils scolaires et des ministères de l'Éducation. Les études secondaires conduisent, soit au certificat général de niveau "ordinaire" (General certificate of education "O" level, GCE), soit au certificat d'études secondaires (Certificate of secondary education, CSE), le GCE ouvrant la porte aux études supérieures.[8]

2.2 L'enseignement postobligatoire

On peut distinguer deux principales formes d'enseignement supérieur: la "higher education", dispensée par les universités indépendantes ou les instituts polytechniques et menant à un degré; la "further education" comprenant tous les autres enseignements postobligatoires.

Pour être admis à l'université, en pratique à dix-huit ans, l'élève qui a obtenu son GCE de niveau "ordinaire" après la 5e secondaire accède à la "sixth form", c'est-à-dire à des enseignements préparatoires aux études universitaires. Ces études durent généralement deux ans et conduisent au GCE de niveau avancé ("A" level). Cet enseignement est dispensé dans des écoles secondaires, des "sixth form colleges" ou des "colleges of further education".

L'enseignement postobligatoire comprend une grande diversité d'établissements et de cheminements scolaires. En 1985, 300 000 étudiants fréquentaient les 47 universités; 247 000 jeunes poursuivaient des études avancées dans les "polytechniques" ou les "colleges of further education"; 300 000 faisaient des études moins poussées dans ces

derniers établissements. Environ 3 000 000 d'adultes étaient inscrits à des cours de "formation continue".

Les élèves qui se destinent au marché du travail cheminent dans diverses filières d'enseignement. Ils peuvent s'inscrire au "Youth Training Scheme", un programme de formation professionnelle en alternance qui consacre environ le quart du temps à l'enseignement théorique et les autres trois quarts à l'entraînement en entreprise. Ils peuvent demeurer dans le cadre scolaire et poursuivre leur formation professionnelle, soit dans les institutions spécialisées, d'art, de technique ou de commerce, soit dans les "colleges of further education".

À côté des "degrés" universitaires traditionnels (B.A., B.Sc., M.A., Ph.D.) que visent principalement les étudiants des universités et, pour une large part, ceux des "polytechnics", on peut accéder à toute une gamme d'examens et de diplômes professionnels, par exemple, les certificats et diplômes d'enseignement supérieur décernés après deux années d'études postsecondaires, les diplômes des conseils de l'enseignement technique et de l'enseignement commercial (Technician Education Council - TEC et Business Education Council - BEC), etc.

La formation des maîtres qui était traditionnellement assurée par les "Colleges of Education" l'est davantage maintenant par les facultés des Sciences de l'éducation des "polytechniques" et des universités.

Les deux tableaux suivants, tirés de l'étude du Conseil supérieur de l'éducation, permettent de visualiser la structure et les cheminements scolaires dans le système d'éducation en Angleterre.[9]

Tableau 1: La structure du système d'éducation de l'Angleterre

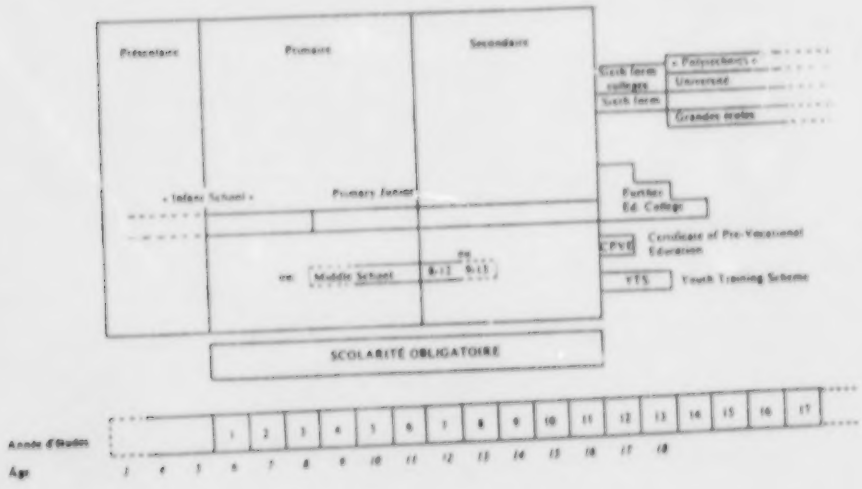
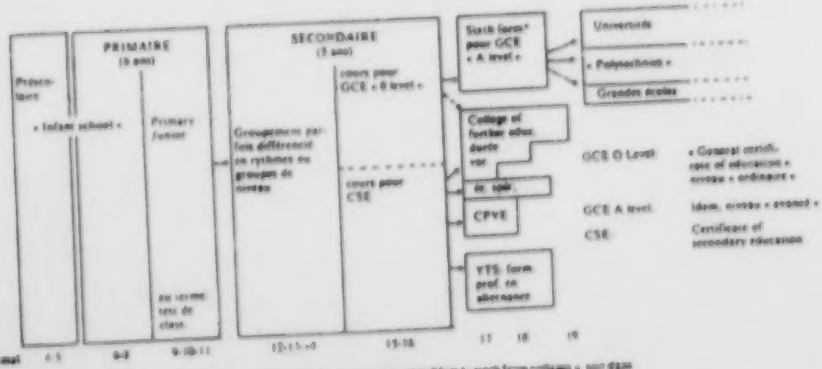


Tableau 2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de l'Angleterre



* Les études de « sixth form » se situent tout à l'entrée secondaire, soit dans des écoles particulières (« sixth form colleges » ou dans les « colleges of further education »

Notes et références

1. Foreign and Commonwealth Office, Central office of Information. *Education in Britain*. London, HMSO, 1981. Le lecteur trouvera une série de références sur le système d'enseignement britannique à la fin de cette publication.

2. British Council and the Association of Commonwealth Universities. *Higher Education in the United kingdom: A Handbook for Students from Overseas and their Advisors*. Burnt Mill, Harlow, Essex, Longman Group Ltd., 1980, 307 p. Le lecteur trouvera aux pages 267-287 de cette publication les listes et adresses des universités, instituts polytechniques, collèges de technologie, d'art, de commerce, d'éducation, d'enseignement aux adultes, des associations nationales et professionnelles d'éducation.

3. Arthur Marsolais, Jean-Louis Paré, et Paul Valois, *Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'enseignement avec le système d'éducation du Québec*. Dossier technique de l'avis intitulé: Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration, juin 1986. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1986, pp. 33-36.

4. Bernard Émont, "S'instruire en Grande-Bretagne", dans *Cahiers de l'Éducation nationale*, no 39, novembre 1985, pp. 20-22.

5. Cf. *Cahiers de l'Éducation nationale*, article cité, p. 20.

6. Cf. *Education in Britain*, p. 3.

7. Cf. *Cahiers de l'Éducation nationale*, article cité, p. 20.

8. Marsolais et al., *op. cit.*, p. 35.

9. *Id.*, p. 34.

CHAPITRE 1

LE PROGRAMME D'ÉTUDES DES 11 - 16 ANS

INTRODUCTION

Comment se pose la question de la formation fondamentale en Angleterre? Nous verrons dans ce chapitre que la question porte d'abord sur le "curriculum" ou le programme d'études qui assurerait aux 11-16 ans une formation commune de base.

En Angleterre, comme dans les autres pays occidentaux, parents, enseignants, administrateurs et employeurs souhaitent que le programme d'études de l'enseignement secondaire favorise chez les élèves l'acquisition d'une formation générale. L'on analyse les besoins des élèves et de la société; l'on cherche à préciser les objectifs et le contenu de cette formation fondamentale. Quel devrait être le programme d'études propre à assurer cette formation? Quelles disciplines devraient constituer le tronc commun ("curriculum") des études secondaires? Quelle contribution spécifique chacune de ces disciplines peut-elle apporter à cette formation fondamentale? Dans un rapport ministériel[1], les inspecteurs et les responsables des comités de matières du service des programmes font le point sur ces questions. Nous ferons ici état de leurs réflexions et recommandations.

Mais, telles que posées, ces questions sur la formation fondamentale au secondaire ont un caractère universel. On a vu, par les autres volets du dossier-souche, qu'elles se posent aux États-Unis, au Canada et en France dans des termes similaires. Il importe donc de préciser comment elles sont spécifiées par le contexte historique anglais. Nous retiendrons comme éléments caractéristiques de ce contexte:

- la décentralisation de l'enseignement secondaire;
- la mobilité des élèves;
- les besoins de la société et du monde du travail.

Ces trois éléments contextuels font l'objet de la première section de ce chapitre. Dans la deuxième section, nous examinons les propositions récentes du Département de l'Éducation et de la Science et du Schools Council concernant le programme d'études. Dans la troisième section, nous résumons les points de vue des responsables des comités de matières du Département sur l'enseignement des disciplines que devrait comprendre le programme d'études des 11-16 ans: langues, mathématiques, sciences, technologie, arts, religion, classiques, histoire, économie et éducation civique.

SECTION 1

LA DÉCENTRALISATION DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

1. LA DIVERSITÉ DES ÉCOLES

Humoristes notoires, les Anglais disent qu'ils n'ont pas de système d'éducation, mais qu'ils n'ont que des écoles. L'école anglaise est le lieu de la diversité.

À la différence de la France où l'éducation est affaire de l'État, l'école est en Angleterre une responsabilité locale. Locale, au sens où les 30 000 écoles secondaires d'Angleterre relèvent de conseils scolaires ("local education authorities" - LEA), responsables de l'administration, des quatre cinquièmes du financement et des programmes d'études. Locale encore, au sens où ces écoles jouissent elles-mêmes d'une large autonomie administrative et pédagogique.

Depuis la réforme de 1968, les écoles secondaires traditionnelles, classiques et techniques, ont été intégrées dans un système d'écoles polyvalentes ("comprehensive schools") où sont inscrits plus de 80% des élèves. Mais ce concept d'école polyvalente recouvre une grande diversité d'établissements. Les inspecteurs identifient une douzaine de façons pour les LEA d'organiser ces écoles et ils notent qu'à l'intérieur d'une même LEA, il peut exister entre 18 et 25 types d'écoles polyvalentes.

L'enseignement secondaire comprend donc de nombreuses filières. L'école la plus traditionnelle est la grammar school, où l'enseignement est de style classique et prépare aux études supérieures. Elle accueille environ 5% des jeunes de onze à seize ans. La principale école est la comprehensive où s'inscrivent, selon les régions, de 80% à 85% des élèves. Polyvalente, elle dispense un enseignement général pour tous au premier cycle (secondaire 1, 2, 3) et de l'enseignement général et professionnel au deuxième

cycle (secondaire 4, 5). Il est possible pour l'élève d'entrer à la "comprehensive" en cours de route (en 3e ou 4e secondaire) après avoir fréquenté la middle school. Quarante-huit pour cent (48%) des LEA ont de ces "middle schools" qui chevauchent sur le primaire et le secondaire et qui accueillent des élèves de huit à douze ans, de neuf à douze, de neuf à treize ou de dix à treize ans, soit au total environ 2,5% des élèves. Au second cycle, il existe encore, en dépit de la réforme de 1968, des modern secondary schools pour l'enseignement général et des technical schools pour l'enseignement professionnel. Ces deux types d'écoles accueillent 12% des élèves du secondaire.[2]

2. LA DIVERSITÉ DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Cette diversité de types d'écoles mène à une diversité de programmes d'études. Mais le problème s'aggrave du fait de l'autonomie pédagogique laissée à chacune des écoles. Sans doute retrouve-t-on un bloc commun de disciplines dans les programmes d'études: anglais, mathématiques, sciences, histoire-géographie, éducation physique. Mais les inspecteurs déplorent l'absence d'une planification pédagogique, tant au niveau du conseil scolaire qu'à celui de l'école: "À l'analyse, nous avons constaté, écrivent-ils, qu'histoire, sciences ou mathématiques signifiaient des choses bien différentes dans les diverses écoles, même dans celles qui se situaient à moins d'un mille l'une de l'autre."[3]

Tant au niveau de l'école que du conseil scolaire, les inspecteurs relèvent peu d'entreprises systématiques de développement de programmes qui partiraient de critères tel "ce que l'élève de seize ans doit savoir et doit être capable de faire". On se base au contraire sur de vagues concepts traditionnels de formation générale et l'on développe un programme "matière par matière".[4]

Divers facteurs s'ajoutent à cet élément d'autonomie locale et concourent à retarder la planification pédagogique, soit, entre autres, le fait qu'il n'y a pas de centre national d'information sur les divers programmes offerts par les écoles, les lacunes de la formation des maîtres dans le domaine et la résistance du milieu à l'évaluation institutionnelle.

En conséquence, les décisions locales concernant les programmes sont prises par quelques individus et ne sont pas le fruit d'une réflexion collective. Le plus souvent, le développement se fait à la pièce, pour résoudre des problèmes particuliers, au fur et à mesure qu'ils se présentent. Rares sont les cas où l'on a cherché à développer "un programme cohérent, basé sur un ensemble d'objectifs de formation, d'objectifs définis, compris et assumés par le personnel".[5]

Ces faits sont admis par les directeurs d'écoles, les professeurs et les membres des conseils scolaires. On déplore les efforts inutiles, les expériences amorcées et abandonnées, le peu de productivité des démarches parallèles des écoles, l'absence d'équilibre dans les contenus des programmes, les différences inacceptables dans ces programmes et leur impact sur la qualité de la formation des élèves.[6]

Font heureusement contrepoids à ces facteurs négatifs les inspecteurs de Sa Majesté: ceux-ci ne sont pas, comme en France, de véritables inspecteurs qui, avec autorité, contrôlent la gestion de l'école, surveillent la pédagogie et notent le personnel, mais bien des conseillers pédagogiques. Fonctionnaires du Département, mais jouissant d'une grande liberté d'action, les 550 inspecteurs visitent les établissements et remettent un rapport confidentiel à la direction de l'école. Chacun est spécialisé dans un ordre d'enseignement et dans un domaine particulier. Dans leur rapport, les inspecteurs évaluent l'enseignement. Ils ne donnent pas d'ordres; ils louent, ils critiquent, ils avisent. Ils participent occasionnellement aux discussions des conseils d'écoles et des conseils scolaires. Ils publient des documents d'éducation, tant pour aider les enseignants et les administrateurs que pour informer le public. D'une compétence et d'une expérience reconnues, l'inspecteur anglais apporte une contribution exceptionnelle au maintien de la qualité de l'éducation et particulièrement au développement local du programme d'études.[7]

3. LA DIVERSITÉ DES EXAMENS

Les pays dont le système d'éducation est centralisé et qui visent l'uniformité des programmes d'études utilisent à cette fin les examens externes de certification. En Angleterre, personne ne souhaite un contrôle central des programmes et, en pratique, le système décentralisé d'examens ne favorise pas le développement de programmes communs.

La première difficulté vient de ce qu'un grand nombre d'élèves ne se présentent pas aux examens de certification, soit parce que leur scolarité se terminera avec l'enseignement obligatoire, soit parce que la certification, traditionnellement conçue pour ceux qui se dirigent à l'université, ne leur servira en rien pour se trouver un emploi ou pour s'engager dans la "further education".

La deuxième difficulté: dans le système d'examens, l'élève choisit la ou les matières sur lesquelles il veut être examiné. La certification n'oblige pas à passer des examens sur l'ensemble des matières. L'élève fait son choix en tenant compte du genre d'études postobligatoires qu'il entend poursuivre et des exigences de l'établissement où il veut s'inscrire.

La troisième difficulté tient à la multiplicité des instances responsables de ces examens. En Angleterre, les universités, responsables des examens du Certificat général (GCE), maintiennent sept bureaux d'examinateurs. Chacun des bureaux définit les contenus de ses examens, prépare les questionnaires et publie les résultats. Bien que le "Schools Council for the Curriculum and Examinations" supervise l'ensemble des systèmes d'examens et que les divers bureaux d'examinateurs se communiquent entre eux leur documentation, c'est un fait reconnu que, d'un bureau à l'autre, les types d'examens et les standards de qualification varient largement.[8]

Quant au Certificat d'études secondaires (CSE), créé en 1965, il relève de quatorze bureaux régionaux d'examinateurs et de leurs comités de matières. Les écoles peuvent

satisfaire aux exigences de ces bureaux de trois façons: 1) présenter leurs candidats aux examens du bureau; 2) préparer localement les examens et les faire approuver par le bureau; 3) administrer localement des examens sous la surveillance du bureau. Qu'il s'agisse de GCE ou de CSE, le système d'examens fonctionne par matières: le candidat peut obtenir un certificat où ne figure qu'une seule matière et il n'y a pas de limite au nombre de matières et à leur combinaison. D'où la diversité et l'impossibilité de reconnaître le programme d'études d'une école par le système d'examens.

La situation explique l'action actuelle du Schools Council pour obtenir que chaque école remette à ses finissants un dossier scolaire détaillé, un "profil": *Profile reports for school-leavers*[9]. "Au fond, affirmait en 1980 l'Inspectorat, nous ne savons guère autre chose du finissant du secondaire qu'il est demeuré à l'école jusqu'à 16 ans".[10] Ce que le Schools Council entend promouvoir, c'est la production par l'école d'un dossier détaillé des "compétences, expériences et intérêts du finissant".[11] Le dossier comprendrait la liste des cours suivis par l'étudiant en 4e et 5e secondaire et des résultats obtenus dans ces matières, en particulier en langue maternelle et en mathématiques. Il comprendrait de plus une évaluation de ses habiletés de base, comme la capacité d'analyser et de résoudre un problème, de ses savoir-faire pratiques, de ses attitudes et de ses comportements. Le projet est en cours: 75 écoles participent à la recherche et à l'expérimentation. Ces écoles produisent déjà, sous diverses formes, des dossiers de finissants. Le comité responsable du projet recueille cette documentation, consulte ceux qui l'ont produite, conçoit des modèles de dossiers et formule des recommandations aux écoles.[12]

Pour un Français ou pour un Québécois, une telle diversité d'écoles, de programmes d'études et d'examens apparaît anarchique. C'est oublier la sagesse traditionnelle et le sens pratique de l'Anglais. Si la philosophie du système répugne à l'uniformisation et au contrôle, elle est assez réaliste pour s'appuyer sur l'expérience. Au premier cycle du secondaire, on retrouvera un programme d'études de [illegible] qui comporte en règle très générale: l'anglais, les mathématiques, une [illegible]ence, une langue seconde, l'histoire et la géographie, les arts, l'initiation à la technologie et à l'économie familiale, l'enseignement

religieux et l'éducation physique. L'élève complète son programme en choisissant des cours dans différents blocs de matières. Ces choix, faits à treize ou quatorze ans, apparaissent cependant prématurés, souvent arbitraires et incohérents. Ils constituent une menace à la formation générale qui sert de base aux études ultérieures: "le système d'options, tel qu'il est appliqué, permet aux élèves de négliger des éléments de connaissance et d'expérience essentiels à leur futur bien-être"[13].

4. LA MOBILITÉ DES ÉLÈVES

Cette diversité d'écoles, de programmes d'études et d'examens a une incidence particulière sur les élèves qui changent d'école. Or ce phénomène de la mobilité des élèves est particulièrement important en Angleterre. D'où la nécessité d'un programme commun d'études dans les matières de base, d'un "core curriculum".

Dans leur rapport *Curriculum 11-16*, les inspecteurs insistent sur ce problème de la mobilité des élèves et de l'absence d'un programme commun d'études.[14] Changer d'école, écrivent-ils, peut avoir de sérieux inconvénients. Par exemple, en mathématiques, le problème peut être aussi simple que d'apprendre une nouvelle méthode de soustraction, mais aussi complexe que de changer radicalement de programme et de philosophie des mathématiques. Changer d'école, c'est peut-être, pour les 11-13 ans, passer d'une "middle school" à une "comprehensive", sinon à une "grammar" ou à une "modern". Pour les 13-16 ans, c'est probablement avoir affaire à un bureau différent d'examinateurs pour le GCE ou le CSE, et, en conséquence, à des contenus de questionnaires différents.

Les migrations internes sont un phénomène naturel dans les pays industrialisés et les économies de services. La santé de ces économies exige la mobilité du personnel. C'est particulièrement le fait en Angleterre. Pour décrire cette mobilité, les inspecteurs se basent sur le recensement de 1971, mais les données demeurent significatives:

- en 1966, un dixième de la population avait déménagé;

- de 1961 à 1966, la migration avait touché 33% de la population;

- de 1961 à 1966, la population du Royaume-Uni avait émigré d'une région de l'Angleterre à une autre, ou de l'Angleterre à l'Écosse ou au Pays de Galles, dans une proportion de 4,2%;

- de 1966 à 1971, la migration s'était effectuée comme suit dans 4 des 97 arrondissements scolaires de l'Angleterre:

  - migration à l'intérieur de la LEA

LEA	5-9 ans	10-14 ans	15-19 ans	Total
1	2 641	1 715	1 448	5 804
2	339	267	216	822
3	2 197	1 496	1 316	5 009
4	5 578	3 641	3 087	12 306
Total	1 755	7 119	6 067	23 941

  - migration dans la région, mais hors de la LEA

LEA	5-9 ans	10-14 ans	15-19 ans	Total
1	4 313	3 012	2 443	9 768
2	99	61	111	271
3	1 850	1 295	1 172	4 317
4	5 927	3 879	3 245	13 051
Total	12 189	8 247	6 971	27 407

  - la moyenne de mobilité des élèves pour une LEA était donc de 5 985 à l'intérieur de l'arrondissement et de 6 851 à l'extérieur, mais dans la même région, soit un total de 12 836. Si l'échantillon des quatre LEA est valable, il y a eu dans les 97 LEA une migration totale de 1¼ million d'élèves de 5 à 19 ans.

Même approximatives, ces données suffisent à expliquer l'inquiétude des inspecteurs et des parents face à l'absence d'un programme d'études national et leur volonté d'en arriver à un "core curriculum" pour l'ensemble des écoles secondaires.

5. LES BESOINS DE LA SOCIÉTÉ ET DU MONDE DU TRAVAIL

Le mandat que l'État donne aux éducateurs est de préparer les jeunes à jouer leur rôle de citoyens et de travailleurs et de favoriser chez eux le développement d'attitudes conformes aux standards et aux comportements prévalant dans la société. À ce premier objectif de socialisation du jeune s'ajoute la responsabilité pour l'éducateur de former un citoyen autonome, une personne capable de penser et d'agir par elle-même, de résister à l'exploitation, d'innover et d'être un défenseur vigilant de la liberté. Former le jeune sur ces deux plans, social et personnel, est une double fonction particulièrement importante à l'étape de 11-16 ans.[9]

Un Français et un Québécois inverseraient l'ordre d'importance de ces deux objectifs, allant à l'encontre des philosophies américaine et anglaise de l'éducation. Le rédacteur du dossier-souche n'a pas à prendre parti, mais à faire rapport. Pour l'Anglais, la formation fondamentale au secondaire a pour premier objectif d'habiliter le jeune à s'insérer dans la société - famille, communauté, club, syndicat, systèmes économique et politique -, à respecter les croyances et comportements qui font l'ordre social. "Lorsqu'on planifie un programme d'études, disent les inspecteurs, il faut penser au bon citoyen, qui a une famille, qui vit surtout en milieu urbain, dans une société technico-industrielle, auprès de groupes culturels minoritaires et qui contribue au développement de cette société."[10]

Le programme d'études, c'est l'expression d'une conception de l'éducation. Il est le résultat d'une entente entre les éducateurs et la société, non d'une décision arbitraire de l'une ou de l'autre des parties, mais d'une négociation permanente. Change la société, change l'école. Lorsque le système d'enseignement est centralisé, la négociation est plus facile; lorsqu'il est décentralisé, les tables de négociations se multiplient et les consensus entre les écoles, les conseils scolaires, les bureaux d'examinateurs, les établissements d'enseignement postobligatoire, les employeurs locaux et régionaux, les parents et les politiciens deviennent plus difficiles et diversifiés. Les priorités se dégagent moins

nettement. Il y a pluralité de messages sur les valeurs, les besoins, le produit fini attendu de l'école. Or, c'est à partir de ces messages que se façonnent les programmes d'études.

Dans cette influence de la société anglaise sur l'école, deux groupes ont un poids dominant: les examinateurs et les employeurs. Les premiers, par la nature et l'esprit de leurs examens, orientent les programmes d'études des 4e et 5e secondaire; ils tendent à privilégier les connaissances au détriment de la formation fondamentale; ils font entrer le jeune de 15-16 ans dans le mouvement de la spécialisation qui caractérise l'enseignement supérieur. Le monde du travail par ailleurs, auquel se préparent la majorité des élèves du secondaire, tend à des formations pointues. Il évalue mal l'importance du développement chez le jeune des habiletés intellectuelles de base, des attitudes et des comportements personnels et sociaux, de sa capacité de travailler seul ou en équipe. De leur côté, les éducateurs méconnaissent trop souvent le monde du travail et ne savent pas y préparer leurs élèves, le leur faire découvrir dans sa complexité, ses exigences, les prévenir du grand risque du chômage des jeunes.

CONCLUSION

Nous avons cherché dans cette section à identifier dans la documentation quelques éléments spécifiques de la problématique de la formation fondamentale des 11-16 ans en Angleterre. La diversité des écoles, des programmes d'études et des examens, la mobilité des élèves, les exigences de la société envers l'école. Ce contexte amène à poser la question de la formation fondamentale en termes d'homogénéisation des programmes d'études des 11-16 ans, de "core curriculum".

Dans la section suivante, nous verrons comment le Schools Council et les inspecteurs du Département de l'Éducation entendent cette réforme.

SECTION 2

VERS UN "CORE CURRICULUM"

1. SOURCES DOCUMENTAIRES

Le "Grand Débat", comme on qualifie en Angleterre les discussions sur les programmes d'études des 11-16 ans, dure depuis dix ans. Lancé par le Premier Ministre Callaghan, en 1976, à l'occasion d'un discours dans un des collèges d'Oxford, ce débat a remis en question les objectifs de l'école secondaire, le contenu des programmes et il s'oriente nettement vers les exigences d'un tronc commun d'études ou d'un "core curriculum".

Le lecteur qui voudrait approfondir la question pourra consulter les documents suivants:[17]

- *Education in schools*, a consultative document (The Green Paper), HMSO, 1977.

- *Curriculum 11-16* (The Red Book), HMSO, 1977.

- *Aspects of secondary education in England*, a survey by HM Inspectors of Schools, HMSO, 1979.

- *A view of the curriculum* (HMI Matters for discussion series), HMSO, 1979.

- *A framework for the school curriculum*, HMSO, 1980.
M. Holt, *The common curriculum*, London: Routledge an Kegan Paul, 1978.
W.A. Reid, *Thinking about the curriculum*, Routledge an Kegan Paul, 1978.
Schools Council,

- *The Whole curriculum 13-16*, working paper 53, McKuen, 1975.

- *The practical curriculum*, working paper 70, McKuen, 1981.
R.B. Weston, *Framework for the curriculum: a study in secondary schooling*, N.F.E.R., Slough, 1977.

Pour les fins de notre dossier, nous avons retenu de cette documentation les états de question préparés par les deux principaux organismes nationaux: le Département de l'Éducation et de la Science et le Schools Council.

Nous avons parlé précédemment du Département et de ses porte-paroles, les inspecteurs (p. 23). Il y a lieu de situer ici le Schools Council. Tyrell Burgess décrit ce Conseil des écoles: "Le Schools Council for the Curriculum and Examinations est un organisme créé en 1964 par les Autorités locales, les associations de professeurs et le Département de l'Éducation et de la Science à des fins de recherche et de développement en matière de programmes d'études et d'examens."[18] Le Conseil fonctionne à l'aide de nombreux comités, sur lesquels siègent en majorité des enseignants, et d'un modeste secrétariat. Dans le domaine des programmes, le Conseil a un comité du programme et des sous-comités de matières. Dans celui des examens, le Conseil a deux comités, l'un pour le CSE et le GCE - "O" level et l'autre pour le GCE - "A" level, qui travaillent à la coordination des bureaux d'examinateurs et de leurs programmes. Le Conseil influence le milieu par ses avis et ses études. Le Conseil est financé à parts sensiblement égales par le Département et les Autorités locales et nombre de ses projets de recherche sont subventionnés par la Nuffield Foundation. Pour le Schools Council, la préoccupation du programme d'études est dominante, comme en témoignent ses documents de travail, rapports et brochures. Il se défend d'être un lieu de contrôle et reconnaît en principe que "chaque école doit jouir de la plus large responsabilité possible en matière de programmes d'études et de pédagogie".[19]

2. LE "CORE CURRICULUM" ET LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Au D.E.S., deux directions se préoccupent spécialement de programmes d'études et de formation fondamentale: l'Inspectorat et l'Enseignement postobligatoire (Further Education Unit). Cette dernière direction ayant axé ses travaux sur la formation des 16-19 ans, nous analyserons sa documentation dans le chapitre 2 de notre dossier. Le lecteur y trouvera cependant des réflexions applicables au présent cas des 11-16 ans, notamment dans le document *A Basis for Choice*[20]. Pour l'instant, nous rapporterons

les propos des inspecteurs que l'on retrouve dans *Curriculum 11-16, The case for a common curriculum in secondary education*.

Le problème

Depuis 1965, la scolarité obligatoire a été haussée de quinze à seize ans. Les écoles polyvalentes, que fréquentent les 4/5 des élèves, ont remplacé les écoles traditionnelles. Les professeurs ont en conséquence vécu des changements incessants dans l'organisation des écoles, mais en particulier dans les programmes d'études. Il faut se rappeler que, d'une part, les conseils scolaires et les écoles jouissent d'une grande autonomie pédagogique et que, d'autre part, il n'y a pas d'organisme central qui détermine les principes et les objectifs de la formation. Il existe donc une grande diversité de programmes, plus spécialement au deuxième cycle du secondaire où l'on a ajouté une année d'études.

Le milieu scolaire demande, comme un large débat en témoigne, que soit précisé ce qui est fondamental dans la formation secondaire, de façon à mieux aménager les programmes d'études. "Il est intolérable, dit-on, qu'on ne s'entende pas sur des objectifs fondamentaux dont dépend, au niveau du pays, la cohérence des programmes."(21)

Fort de ce désir du milieu de clarifier ce qui doit être fondamental et commun dans les programmes d'études secondaires, l'Inspectorat propose dans *Curriculum 11-16* un "core curriculum".

La proposition

Qu'est-ce qu'un jeune de seize ans doit savoir et doit être capable de faire? Quels sont les objectifs fondamentaux que la grande majorité des élèves, qui à cet âge terminent leurs études, doivent avoir atteints? Qu'est-ce qui, en conséquence, doit être commun dans les programmes d'études et à quoi on consacrera les 2/3 ou les 3/4 du temps et des énergies? Quelles habiletés, attitudes et valeurs développer?

L'essentiel, disent les inspecteurs, est que les élèves soient initiés aux principaux champs du savoir, de la vie et de l'activité de l'homme, aux grandes "aires de l'expérience humaine". S'imposent alors: la langue, les mathématiques, les sciences de la nature, les sciences humaines, l'art, la vie morale et spirituelle. Tout programme d'études secondaires doit favoriser la compréhension de ces diverses dimensions de l'expérience humaine.

Il ne s'agit pas, pour les professeurs, de faire table rase de ce qu'ils savent et de ce qu'ils font. Ils continueront sûrement d'enseigner la langue et les mathématiques. Mais le système actuel d'options défavorise la formation générale en raison de l'abandon prématuré de l'étude de champs importants de savoir et d'expérience. C'est jusqu'à la fin du secondaire qu'il faut maintenir le "core curriculum".

Le deuxième volet de la proposition consiste à inciter les professeurs à se demander comment chacun, dans sa matière, peut poursuivre les objectifs communs de développement des élèves en langue, en art, en histoire, en religion, etc. Il est nécessaire de faire le lien entre une discipline particulière et l'ensemble des aires de l'expérience humaine. La langue n'est pas l'affaire que du professeur d'anglais. La morale n'est pas l'objet que d'un cours spécifique. Les mathématiques concernent la musique et la géographie. La dimension spirituelle peut s'explorer par l'art, la littérature, l'histoire, et non seulement par l'enseignement religieux.

Un "core curriculum", c'est donc, par-delà l'enseignement de sujets spécifiques, une préoccupation commune des enseignants d'initier les élèves à l'ensemble des dimensions du savoir et de l'activité de l'homme. Cette approche exige que les professeurs se demandent, d'une part, ce qui est essentiel dans l'enseignement de leurs disciplines et, d'autre part, comment les diverses disciplines concourent à l'expérience globale de l'élève.

Cette façon de concevoir un programme d'études est à l'inverse de la pratique actuelle. Le postulat actuel est qu'en suivant des cours dans diverses matières, l'élève sera prêt

à s'intégrer dans la société. La nouvelle approche consiste à partir des objectifs de la formation et de se demander par quel tronc commun de disciplines et comment par chacune d'elles atteindre ces objectifs.

La proposition est-elle réaliste? Les inspecteurs sont encouragés par le nombre de conseils scolaires et d'écoles qui ont déjà accepté la proposition et ont amorcé sa mise en application. Pour aider les volontaires, les responsables des comités de matière ont produit des documents où ils font voir comment chacune des disciplines peut contribuer à la poursuite de cette formation fondamentale. Nous ferons état de ces travaux dans la troisième section de ce chapitre.

3. LE "CORE CURRICULUM" ET LE CONSEIL DES ÉCOLES

Créé en 1964 avec l'appui des conseils scolaires, des associations de professeurs et du ministère de l'Éducation, le Conseil des Écoles a pour objectif de contribuer au développement des programmes d'études et du système des examens. Il exerce un leadership certain par ses études et ses avis. En 1979, le milieu demandait au Conseil une étude sur le cadre général d'un programme d'études. *Practical curriculum* est le rapport du comité qui a mené cette étude. Le premier chapitre du rapport, "A rationale for the curriculum", résume bien, nous semble-t-il, l'idée du Conseil sur la formation fondamentale: le "rationnel" ou le fondement d'un programme d'études est d'assurer une formation fondamentale.[22]

En introduction, le Conseil établit une distinction intéressante entre les conceptions objective et subjective d'un programme d'études. Le programme traditionnel est défini selon une conception objective: un ensemble structuré d'activités d'enseignement et d'apprentissage. "Pour l'élève, rappelle le Conseil, le vrai programme est ce qu'il retire de l'école, ce sont les expériences qu'il fait à l'école."[23] On ne juge pas de la qualité d'un programme tant par son contenu que par son efficacité, que par les formes d'expériences qu'il permet et les valeurs, attitudes et habiletés dont il favorise le développement[24]: c'est la conception subjective du programme d'études.

Premier principe:
S'entendre sur les objectifs de la formation fondamentale

Élaborer un programme d'études, c'est d'abord se demander ce que l'ensemble des élèves devront avoir acquis et développé au sortir de l'école. S'inspirant des études du ministère de l'Éducation, le Conseil propose douze objectifs:

1. connaître la langue et les mathématiques pour être en mesure de satisfaire aux exigences de base de la société;
2. développer des habiletés physiques et manuelles requises dans les contextes du travail et des loisirs;
3. se sensibiliser aux besoins des autres pour développer des relations interpersonnelles normales;
4. être capable de poser méthodiquement un problème et de le résoudre;
5. développer un ensemble de valeurs morales et sociales applicables dans la vie en société;
6. être capable de prendre des décisions responsables et réalistes concernant son orientation;
7. être assez au courant de la réalité politique et économique pour comprendre l'environnement social et contribuer à son développement;
8. développer une variété d'habiletés cognitives de base;
9. comprendre son environnement physique et technologique, son impact sur l'homme et sur son travail pour être capable d'améliorer cet environnement;
10. développer les habiletés requises pour faire face aux problèmes quotidiens de la vie et améliorer son bien-être et celui des autres;
11. comprendre le rôle et la place d'un jeune dans la société des adultes, dans le monde du travail et dans une communauté;
12. développer une souplesse d'attitudes et une capacité d'apprendre qui permettent de s'adapter aux changements éventuels de la vie et du travail.[25]

Ces objectifs sont ceux des études secondaires. Il reste à les spécifier pour telle école, pour telle année des études, pour tel groupe d'élèves. C'est la tâche de la direction et des professeurs de chaque école d'identifier *ces objectifs spécifiques qui commanderont* les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Deuxième principe:
Faire place à l'activité de l'élève

Pour que l'élève atteigne ces objectifs fondamentaux de formation, il faut le mettre en activité, lui faire faire des expériences. Le maître est là pour renseigner, expliquer, encourager. Mais c'est l'élève qui, à travers ses expériences, apprend et se développe.

Au secondaire, compte tenu des objectifs, ces expériences de l'élève doivent être menées dans divers domaines. Ces aires d'expérience peuvent être celles qu'identifie l'inspectorat dans *Curriculum 11-16*. D'autres proposent: langue, humanités, sciences humaines, éducation morale, mathématiques, sciences physiques et biologiques, arts. L'important pour l'école est de s'assurer que les élèves fassent l'expérience de ces diverses formes de savoir, qu'ils aient l'opportunité d'apprendre quelque chose dans chacun de ces domaines.

Troisième principe:
Ajuster les méthodes d'enseignement aux besoins des élèves

Les professeurs trouvent plus difficile de savoir comment enseigner que de savoir quoi enseigner. Comment ajuster la communication, le contenu, la méthode à un groupe d'élèves de capacités différentes et à des niveaux variables de développement? Le professeur doit maîtriser un ensemble de méthodes. Certains élèves répondent mieux à l'une qu'à l'autre, mais, dans l'ensemble, tous apprécient la variété des méthodes.

Quatrième principe:
Se préoccuper de valeurs et d'attitudes

L'école n'est pas seule responsable de développer chez les élèves leurs valeurs et leurs attitudes. La famille, la communauté, la société en général exercent leur influence dans ces domaines. Il reste que l'école est un agent puissant lorsqu'il s'agit de formation sociale, personnelle et morale. Il importe donc que chaque école identifie les valeurs et les attitudes qu'elle privilégie.

Le Conseil des écoles identifie comme particulièrement importantes les attitudes et valeurs suivantes:

1. la sensibilisation à l'environnement et aux personnes;
2. l'ouverture à la diversité des cultures et des peuples;
3. l'altruisme ou le respect des intérêts d'autrui;
4. la curiosité et l'enthousiasme;
5. le sens des responsabilités ou l'auto-discipline;
6. l'indépendance dans les jugements moraux;
7. la capacité de juger raisonnablement d'une situation;
8. le refus de la violence.

Identifier des valeurs est relativement facile. Penser les programmes et les activités qui aideront les élèves à les développer exige la concertation de tous les agents d'éducation, qu'ils soient affectés à l'enseignement ou aux divers services aux élèves. Développer le sens de la démocratie, de la tolérance ou de la responsabilité n'est pas qu'affaire de cours, mais d'expériences.

Cinquième principe:
Développer des habiletés de base

Une habileté n'est pas pur savoir ou connaissance, elle est une capacité d'agir. S'il est inconcevable de penser habileté sans compétence, il est aussi vrai que la connaissance n'engendre pas automatiquement l'habileté. L'essentiel de la formation est l'acquisition d'habiletés de base: la formation fondamentale exige que l'école identifie quelles habiletés et quels niveaux d'habileté les élèves doivent atteindre.

L'on a traditionnellement pris trop facilement pour acquis que la maîtrise des contenus des disciplines menait à des objectifs de formation, que la compétence assurait l'habileté. Une réflexion sur le programme d'études exige de procéder à l'inverse, de spécifier les objectifs fondamentaux de la formation et de choisir en conséquence les activités d'apprentissage dans les divers domaines du savoir et de l'expérience humaine.

Si l'on veut corriger la situation actuelle où les enseignements des matières sont juxtaposés et les professeurs isolés, il faut amener le personnel à définir ensemble les objectifs communs de formation avant que chacun ne se demande comment atteindre ces objectifs par son enseignement particulier.

CONCLUSION

Le défi de la formation fondamentale est de réussir à intégrer les objectifs de base dans un programme d'études efficace, ouvert et largement commun pour l'ensemble des élèves.

On reconnaîtra que cette façon de poser le problème et de le résoudre au Schools Council recoupe les préoccupations des éducateurs du Québec.

SECTION 3

LES DISCIPLINES ET LA FORMATION FONDAMENTALE

L'Inspectorat du département de l'Éducation a demandé aux responsables de ses divers comités de matières d'illustrer la contribution que chacune des disciplines pouvait apporter à sa conception du "core curriculum" et de la formation fondamentale. Les travaux des comités font l'objet de l'une des sections du document *Curriculum 11-16* (pp. 19-58).

Dans le cadre du présent dossier-souche, on ne saurait reproduire ni même résumer les rapports - le lecteur pourra s'y référer -, mais il nous est apparu d'intérêt de retenir, pour chacune des disciplines, quelques propositions qui recoupent notre préoccupation de formation fondamentale.

1. ANGLAIS, LANGUE MATERNELLE

Deux idées principales se dégagent des propos des inspecteurs sur le rôle du langage dans la formation de l'élève:

- la formation linguistique est une responsabilité collective de l'école;
- les professeurs d'anglais ont pour rôle spécifique de développer les capacités de lire, d'écrire, de parler et d'écouter.

Dans leur rapport, les inspecteurs résument les arguments et recommandations du Comité d'enquête Bullock sur l'enseignement de l'anglais.[28]

Une responsabilité collective

Dans une école, tout agent d'éducation, et particulièrement tout enseignant, doit contribuer à la formation linguistique des élèves. Il exerce cette influence par l'usage qu'il fait lui-même du langage et par l'usage qu'il en exige des élèves.

Le langage est fondamental dans l'apprentissage et l'enseignement. Il est l'outil essentiel de la pensée, du passage de l'expérience à la conscience, de la communication. Développer le langage est la condition fondamentale de l'acte d'apprendre. Il ne saurait donc être question de confier au seul département d'anglais le développement du langage:c'est une responsabilité collective de tous les enseignants et agents d'éducation de l'école.

Le rôle spécifique du département d'anglais

Chargés spécifiquement d'initier les élèves aux diverses formes du langage, les professeurs d'anglais doivent leur apprendre à lire et à écrire, à parler et à écouter.

Si le langage est inséparable en pratique de toute activité humaine, la littérature reste l'outil privilégié pour le professeur d'anglais, et pour ses élèves, de l'étude de la langue. Dans les diverses formes de l'expression littéraire, l'élève découvre les possibilités du langage. Dépassant la langue familière, l'oeuvre littéraire apprend à traduire une expérience par le langage. Elle apprend à lire.

À son tour, l'élève doit être appelé à utiliser le langage, à choisir une forme de langage appropriée à l'expérience qu'il veut traduire et communiquer par les mots. Il appartient spécifiquement au professeur d'anglais de familiariser l'élève aux modes d'écriture et d'expression orale.

Le succès de ces démarches du professeur et de l'élève exige que l'enseignant soit conscient de la façon dont se développe le langage chez l'enfant, tant pour corriger les lacunes de ses élèves que pour exploiter leurs ressources.

À la fin de ses études secondaires, l'élève devrait être capable de lire, d'écrire, de parler et d'écouter face à diverses situations et expériences.

2. MATHÉMATIQUES

Le rapport des inspecteurs sur les mathématiques et le "core curriculum" comprend deux parties. La première rappelle le rôle des mathématiques dans la formation fondamentale des élèves; la seconde identifie vingt objectifs: attitudes, concepts et habiletés à développer par les mathématiques. La deuxième partie intéressera les spécialistes de cette discipline: on y trouve sous la forme de vingt propositions l'essentiel de ce qu'un finissant du secondaire devrait avoir acquis. Le programme québécois de mathématiques pour le premier cycle du secondaire identifie 7 objectifs généraux, 26 objectifs terminaux et 145 objectifs intermédiaires[27]. La différence d'approche entre les deux systèmes d'éducation est frappante.

Pour les fins du présent document, l'on s'en tiendra à la première partie du rapport, soit au rôle des mathématiques dans la formation de l'élève.

Penser clairement, argumenter logiquement, communiquer efficacement: telle doit être la contribution des mathématiques à la formation fondamentale de l'élève.

Comme la formation linguistique, la formation mathématique déborde le champ spécifique des mathématiques et concerne l'ensemble du programme d'études. Les nombres, les formes, la symétrie, la solution de problèmes, qui préoccupent le mathématicien, sont aussi des questions pour l'artiste. Si l'on ne peut progresser en mathématiques sans l'aide du langage, il est aussi vrai que les mathématiques contribuent à préciser et raffiner le langage. On reconnaît l'influence réciproque des mathématiques et des sciences, tant celles de la nature que de l'homme et de la société. Par-delà les habiletés strictement mathématiques, la formation mathématique développe la clarté et la précision, le raisonnement, l'expression concise et précise.

S'il vise cet objectif du développement d'habiletés fondamentales, le professeur de mathématiques accordera la priorité à l'appropriation des concepts. Non pas qu'il faille négliger l'acquisition d'habiletés techniques, mais que les concepts de base constituent leurs assises. Le même raisonnement s'applique à l'usage des symboles, qui ne devraient être introduits que lorsqu'ils sont nécessaires et que l'élève comprend ce qu'ils signifient. Le bon professeur saura discerner une manipulation intelligente d'une manipulation mécanique des symboles.

3. SCIENCES

Le Comité des sciences pose de façon originale le problème des sciences comme composante essentielle de la formation fondamentale. Il propose une liste de 64 mots qui devraient être compris par tous les élèves au terme de leurs études secondaires en sciences. La liste n'est pas complète et le sens des mots aura été inégalement approfondi par les élèves, mais pour tous, ils auront été des objets d'observation, d'expérimentation et de généralisation.

Absorption
Accélération
Acide
Activité
Alcali
Animal
Atome
Base
Cellule
Chaîne alimentaire
Combustion
Conservation
Corps gras
Courant
Cristal
Décomposition
Densité
Digestion
Diffusion
Électrolyte
Électron
Énergie cinétique
Énergie potentielle
Enzyme
Équation
Évolution
Fertilisation
Force
Gaz
Génétique
Hérédité
Hormone
Hydrate de carbone
Interférence
Invertébré
Ion
Liquide
Masse
Métal
Molécule
Mutation
Non-métal
Onde
Osmose
Parasite
Photosynthèse
Pression
Protéine
Puissance
Réaction
Réflexion
Réfraction
Reproduction
Saprophyte
Sel
Solide
Stérile
Synthèse
Température
Travail
Vélocité
Vertébré
Vitamine
Vitesse acquise

Il ne fait aucun doute pour les inspecteurs que l'étude des sciences est une composante essentielle de la formation fondamentale. On devrait, suggèrent-ils, lui consacrer 1/6 du temps des études secondaires. Observer des phénomènes naturels, expérimenter et généraliser sont des activités de formation fondamentale.

Le problème le plus difficile à résoudre est le choix du contenu, des objets de l'expérience scientifique. Le nombre des matières augmente constamment. À la physique, la chimie et la biologie traditionnelles, se sont ajoutés les sciences de l'environnement, la géologie, le génie, la technologie, l'informatique, les sciences agricoles, etc. Qu'y a-t-il de commun à ces sciences qui puisse faire l'objet de la formation scientifique? Quel est par ailleurs le contenu essentiel d'un programme d'études qui permettra cette formation scientifique?

Compte tenu de la liberté des conseils scolaires et des écoles en matière de programmes d'études, des types très différents de programmes de sciences ont été élaborés. On peut cependant identifier quelques tendances. Ainsi, l'étude des sciences est généralement obligatoire durant les trois premières années du cours secondaire et elle devient optionnelle durant les deux dernières. Pour l'enseignement obligatoire de base, l'on tend à un cours général de sciences qui intègre des éléments de physique, de chimie et de biologie, bien qu'en de nombreux cas ces matières continuent de faire l'objet de cours distincts. Le fait de rendre optionnelle, en 4e et 5e secondaire, l'étude des sciences a mené à la situation suivante: une minorité d'élèves lui consacre un tiers du temps de leurs études; la majorité beaucoup moins; pour un bon nombre, rien du tout.

Pour les inspecteurs, le défi reste de concevoir un cours général de sciences de cinq ans, occupant de 15% à 20% de l'horaire, qui permette à tous les élèves de se familiariser avec la démarche scientifique et les objets premiers des sciences, de façon à ce que tout élève ait compris, au terme de ses études secondaires, l'impact de la science et de ses implications technologiques dans sa vie personnelle et celle de la société.

4. TECHNOLOGIE

L'Angleterre est, depuis plus d'un siècle, une société industrielle et technologique. Il est fondamental que la formation prépare le jeune à s'intégrer à une telle société, d'une part pour y agir de façon compétente, d'autre part pour devenir le maître et non l'esclave de cette technologie.

Bien que la dimension technologique soit essentielle à la formation fondamentale, les inspecteurs ne recommandent pas qu'elle fasse l'objet d'un cours spécifique. L'impact de la technologie ou de l'application de la science sur la condition humaine concerne toutes les disciplines.

La technologie est évidemment d'abord reliée à l'enseignement des sciences, dont elle en est l'application. Il revient en premier lieu au professeur de sciences de faire saisir à l'élève la relation entre ses études et le monde du travail, avec l'industrie, la médecine, les télécommunications, le commerce, etc. Mais l'enseignement des autres disciplines doit aussi préparer l'élève à vivre et à travailler dans une société technologique.

Les relations entre les arts et la technologie sont évidentes. L'artiste contribue au design des réalisations technologiques, mais la technologie lui offre notamment de nouveaux matériaux et procédés. La langue s'enrichit progressivement de termes techniques et l'élève destiné à vivre dans une société technologique sera de plus en plus confronté à des problèmes et questions techniques, à rédiger des rapports comportant de l'information technique: ces préoccupations doivent donc être aussi celles du professeur de langue. Il va de soi que la compétence technologique exige des habiletés mathématiques: quelles habiletés spécifiques développer en mathématiques pour que l'élève s'ajuste à la société technologique? La technologie ayant un impact sur la condition humaine, elle ne peut laisser indifférents les professeurs de sciences humaines ou de sciences religieuses et morales. Des réalisations technologiques comme la télévision, les armements, l'exploration spatiale, les drogues interpellent l'ensemble de la communauté scolaire.

Cette approche collective de l'initiation à la technologie témoigne d'une préoccupation dominante des inspecteurs: réduire la compartimentation de l'enseignement, assurer ce qui est fondamental dans la formation, se préoccuper de la formation de l'élève plutôt que de transmettre des savoirs spécialisés, travailler de façon concertée.

Il reste, insistent les inspecteurs, qu'une telle approche de la technologie exige une planification méthodique. Assurer la relation de chacune des disciplines avec la technologie ne va pas de soi, n'est pas automatique. La préoccupation doit être systématiquement introduite dans les objectifs et les activités d'apprentissage des plans de cours pour chacune des disciplines.

5. ARTS

Les sociétés anglo-saxonnes ont traditionnellement reconnu les arts comme moyen d'assurer une formation fondamentale. Les "fine arts" et le théâtre font partie des programmes d'études depuis l'école primaire jusqu'au baccalauréat. Le monde francophone n'a pas la même tradition: il mise davantage sur la formation intellectuelle par la langue et les mathématiques.

Pour les inspecteurs, la formation fondamentale s'acquiert à l'aide de trois langages: la langue, les mathématiques et l'art ou la symbolique. Le langage artistique permet des expériences humaines que ne peuvent aussi bien saisir les langages des mots et des nombres. Ceux-ci s'adressent davantage à l'intelligence, alors que les arts sont des lieux privilégiés du développement de la sensibilité et de l'imagination.

Les inspecteurs regrettent cependant un affaiblissement de la formation artistique. Alors qu'ils sont convaincus que l'élève doit consacrer au moins deux heures par semaine durant toutes ses études secondaires à l'expérience artistique, ils constatent que les 2/3 des élèves ne touchent plus aux arts après le 3e secondaire et que, durant les trois premières années, les expériences sont de durée variable et de nature discutable. Ils recommandent en conséquence que la réforme redonne aux arts sa juste place.

Que serait la formation artistique? Les inspecteurs distinguent cinq types d'activités: 1) le travail sur des matériaux - peinture, dessin, céramique, textiles, constructions, photographie, etc.; 2) la solution de problèmes - celui par exemple du design; 3) la fabrication de produits originaux; 4) la contemplation d'oeuvres artistiques; 5) l'activité de groupe, telle l'activité théâtrale. Si toutes ces activités comportent une dimension de "savoir", elles sont davantage de l'ordre du "faire", une dimension fondamentale de la formation.

6. ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

La loi anglaise de l'instruction publique, en vigueur depuis 1944, exige que l'enseignement religieux fasse partie du programme des études des écoles secondaires. À cet effet, un programme-cadre a été élaboré par un groupe composé d'enseignants, de directeurs d'écoles et de représentants d'autorités religieuses. Il appartient aux écoles d'organiser localement l'enseignement religieux dans l'esprit de ce syllabus. Le plus souvent, l'enseignement religieux fait l'objet de cours spécifiques.

Le terme "religion" réfère au christianisme, parce que c'est la religion du plus grand nombre et que le christianisme a profondément marqué la culture anglaise. Comme les élèves grandissent dans une société multi-raciale, l'on recommande qu'ils soient aussi initiés à d'autres religions. L'enseignement religieux vise moins, en Angleterre, à développer une foi particulière qu'à aider l'élève à saisir et à vivre la dimension religieuse de sa vie personnelle.

De l'enseignement religieux, l'on attend une réflexion méthodique sur l'existence, l'initiation au langage religieux, la connaissance des traditions religieuses, une conscience des relations entre la religion, la vie morale et les valeurs. L'étude du christianisme devrait rendre l'élève qui termine ses études secondaires capable:

1) de rendre compte des principaux événements de la vie du Christ;
2) d'expliquer le sens et l'origine des grandes fêtes chrétiennes;
3) d'identifier l'essentiel de la pratique religieuse d'un chrétien;
4) de saisir l'influence qu'exerce la religion sur la conduite de l'homme;
5) d'exprimer ses préoccupations fondamentales en matière de religion.

L'enseignement religieux concerne la formation fondamentale de l'élève en autant qu'il aide celui-ci à donner un sens à sa vie.

7. ÉTUDES CLASSIQUES

Contrairement à l'Amérique et plus que dans les autres pays de l'Europe, l'Angleterre croit à l'importance des études classiques. On insiste moins aujourd'hui sur l'enseignement des langues anciennes que sur l'étude des civilisations gréco-romaines. Celle-ci connaît un étonnant renouveau. L'Athènes du 5e siècle et la Rome du 1er siècle avant l'ère chrétienne marquent pour l'Anglais des étapes exceptionnelles de l'histoire de l'humanité, aux plans de la culture, du développement social et politique, de la philosophie et de l'art. "Les cultures de ces brèves périodes se prêtent à une analyse globale; elles sont assez distantes l'une de l'autre et de notre propre culture pour être étudiées objectivement; elles ont assez de parenté avec la nôtre pour l'éclairer; ... elles ont exercé une influence exceptionnelle sur la civilisation de l'Ouest."[28] "L'étude de ces cultures, de ses ressemblances et différences avec celle de l'Angleterre, rendra l'élève beaucoup plus conscient de la société, plus capable d'apprécier son environnement culturel: il comprendra ce que c'est que d'être Européen."[29]

Les inspecteurs appuient sans réserve ce retour aux études classiques. Ils identifient huit domaines où l'expérience s'avérera enrichissante:

1. Le langage.
   L'étude des classiques sensibilise au langage, à sa structure, à son usage.

2. L'art.
   La Grèce du 5e siècle offre un ensemble d'oeuvres d'art éminemment propres à développer le sens esthétique des élèves.

3. Le sens moral.
   Les classiques sont à la source de l'expérience humaine occidentale. Qu'ils soient historiens, dramaturges, orateurs, les Anciens posent le problème moral.

4. La formation socio-politique.
   S'interroger avec les Grecs et les Latins sur la démocratie ou la chute de l'Empire romain n'est pas sans liens avec les préoccupations du temps présent.

5. L'expérience spirituelle.
   Les civilisations anciennes ont un sens profond de la dimension spirituelle de la vie. Que l'on pense, par exemple, à la République de Platon, à l'Oedipe-Roi de Sophocle ou à la pénétration du christianisme dans l'empire romain.

6. Les sciences.
   Étudier l'époque classique relève d'une démarche scientifique.

7. Les mathématiques.
   Par-delà leur apport au progrès de la discipline, les Anciens nous apprennent à raisonner et penser logiquement.

8. L'expression corporelle.
   Les arts et le théâtre anciens sont suggestifs pour le développement personnel de l'expression et de la dextérité.

8. HISTOIRE

L'histoire interroge les humains qui ont fait les civilisations, les événements - leurs causes et leurs effets. Elle évalue, dans ses progrès et ses échecs, le cheminement de l'homme. Cette interrogation du passé est naturelle: elle est liée à la quête de l'identité de l'individu et des groupes ethniques, nationaux, culturels, religieux et politiques.

Par l'histoire, l'élève apprend à découvrir l'autre. Il éclaire et remet en cause une multitude de concepts: progrès, pouvoir, culture, révolution, démocratie, cause, changement, etc.

La démarche historique aide à développer des habiletés fondamentales: recueillir l'information pertinente, l'analyser, l'évaluer, la synthétiser, la communiquer. De tels objectifs n'ont rien à voir évidemment avec une simple mémorisation de faits passés: la démarche historique concerne essentiellement le processus de la connaissance.

Un contenu équilibré du programme devrait permettre à l'élève de développer ces habiletés par l'histoire locale, l'histoire nationale et l'histoire du monde. Il est enfin de la plus grande importance que l'étude du passé mène à la compréhension et à la solution des problèmes contemporains.

9. ÉCONOMIQUE

En Angleterre, 75% des finissants de l'école secondaire entrent sur le marché du travail. Il importe donc que la formation générale ait une dimension de compétence économique qui prépare l'élève à s'insérer dans le monde de l'industrie, des affaires et du commerce. Cet équipement intellectuel est d'ailleurs aussi nécessaire à ceux qui prolongent leurs études.

Que serait cette initiation à l'économique? La question ne se pose pas en termes de cours optionnels ou obligatoires. Il y a un savoir et des habiletés en économique que tout curriculum du secondaire devrait développer chez tous les élèves. Que l'on fixe les objectifs et que l'école décide des moyens à prendre pour les atteindre: cours obligatoires, contribution des diverses disciplines, activités parascolaires, etc. Le vocabulaire de l'économie fait partie de la langue. Les mathématiques apprennent à faire et à interpréter des graphiques, à manier des statistiques élémentaires, à préparer des estimés réalistes. L'économique a des aspects sociaux, politiques et moraux et les responsables de ces formations peuvent y référer l'élève qui demain sera travailleur, consommateur,

contribuable, entrepreneur ou preneur de décisions. Il y a des faits et des institutions à connaître, des concepts à maîtriser, des habiletés à développer: des faits comme ceux du chômage et des taux de change, des institutions comme celles du secteur public, des concepts comme l'épargne, la propriété, des attitudes comme la dépendance de l'individu dans le monde économique.

En économique, comme dans les autres disciplines, il s'agit moins d'instruction que d'initiation: une visite industrielle, un formulaire à remplir, une information à trouver. Certains disent que cette initiation ne relève pas de l'école. À quoi les autres répondent: où cela se fera-t-il? La formation fondamentale à l'école secondaire tend à rendre l'individu autonome: s'il n'est pas initié à la vie économique, il sera lourdement handicapé. Pour les pédagogues anglais, cette initiation ne s'entend pas au sens de cours, mais d'une préoccupation collective de l'ensemble des agents d'éducation de l'école.

10. ÉDUCATION CIVIQUE

Comme il en est pour l'économique, l'éducation civique n'est pas l'affaire des seuls spécialistes: elle a sa place en histoire, en langue, en formation morale, etc., comme dans une association d'élèves ou simplement dans l'insertion de l'élève dans la vie scolaire. Le fonctionnement d'un élève dans la société qu'est son école annonce ce que sera le futur citoyen. Se situer vis-à-vis l'autorité, participer à la vie scolaire, respecter les opinions d'autrui, développer le sens des responsabilités et du leadership: autant d'habiletés fondamentales que le civisme exige et que l'école peut développer.

Dans ce domaine, la dimension politique est particulièrement importante. Les inspecteurs en soulignent trois: comprendre la mécanique des systèmes, v.g. gouvernement, relations de travail, éducation, groupes de pression; comprendre que les objectifs sociaux, les valeurs et les moyens sont objets d'opinions divergentes dans les sociétés actuelles; identifier les groupes qui influencent la société, v.g. partis politiques, médias, groupes d'intérêt.

Le programme d'une école doit expliciter les connaissances, les habiletés et les comportements que le finissant doit avoir acquis et développés. Il doit préciser comment on y parvient par l'enseignement, les activités et l'organisation de l'école. Il relève du projet éducatif de l'école de privilégier, en matière d'éducation civique, l'acquisition de certains concepts, attitudes et habiletés que devrait posséder le finissant. À titre indicatif, les inspecteurs mentionnent les concepts d'autorité, de liberté, de droit et de devoir. Parmi les attitudes, ils insistent sur le respect des opinions d'autrui, la tolérance, l'acceptation du compromis. L'habileté fondamentale sera la capacité de discernement: reconnaître, découvrir, distinguer des faits, des interprétations, des affirmations.

Enfin, cette éducation civique s'enracine en bonne partie dans l'organisation et le climat de l'école, par exemple dans la façon dont les problèmes des individus et des groupes sont traités, dans la participation des élèves à la vie scolaire, dans les relations interpersonnelles, dans le projet éducatif de l'école. À l'âge des études secondaires, c'est dans les milieux de vie de la famille et de l'école que l'enfant fait son apprentissage de la vie en société.

CONCLUSION

Il était difficile et insatisfaisant de résumer ainsi les propos des inspecteurs anglais sur les disciplines et la formation fondamentale. Le cadre du dossier-souche imposait des limites: le lecteur plus exigeant pourra consulter les divers rapports.

L'analyse de cette documentation sur les disciplines nous suggère trois conclusions.

La première est la nécessité d'un "core curriculum" au secondaire, constitué essentiellement d'apprentissages en langues, mathématiques, sciences, histoire et arts.

La deuxième est que nombre de dimensions de la formation, telles l'éducation civique, l'initiation à la technologie ou à l'économique, relèvent moins de cours spécifiques que d'un effort collectif des enseignants et des autres agents d'éducation de l'école, qui sauront intégrer dans leurs disciplines particulières et dans les activités de la vie scolaire ces préoccupations.

La troisième conclusion est que cette façon d'aborder la formation fondamentale et les disciplines s'inscrit dans la tradition pédagogique anglaise: les disciplines, au secondaire, sont des instruments; l'élève a la primauté sur les disciplines; à travers elles, l'élève se découvre et découvre l'univers et la société; il apprend à connaître, à créer, à communiquer. Pour l'Anglais, au secondaire, ce ne sont pas les disciplines qui comptent, mais "John". Que l'on enseigne une langue ou une science, ce sont les besoins de formation qui priment. C'est une chose d'enseigner l'histoire au secondaire pour former "John" et une autre de poursuivre des études en histoire au postsecondaire.

ÉPILOGUE

UN PROJET DE LOI SUR LE CURRICULUM NATIONAL

Si le présent dossier avait été rédigé comme prévu en 1985, au moment où s'est effectuée l'étude documentaire, cette section sur la formation fondamentale au secondaire serait close. Pour diverses raisons, la rédaction s'effectue en 1988-1989. Nous n'avons pas eu le loisir d'analyser la documentation de la période 1985-1989, mais il est un fait que nous ne saurions omettre de souligner. Dans la foulée de la réflexion et du débat anglais sur les études secondaires et la formation fondamentale, la première ministre, Madame Margaret Thatcher, a décidé de procéder à une réforme du secondaire et a fait adopter en Chambre un projet de loi sur le curriculum national de l'école secondaire. La ténacité notoire de Madame Thatcher a eu raison des résistances.

Dans ses grandes lignes, la loi prévoit des contrôles de connaissances sur le plan national, en anglais, en mathématiques et en sciences à sept/onze, quatorze et seize ans. Des groupes sont au travail pour déterminer le contenu des programmes scolaires et la mise en place est prévue pour septembre 1989. Par la suite, à ces trois matières de base, s'ajouteraient sept autres enseignements: langue étrangère, technologie, histoire, géographie, art, musique, éducation physique. L'éducation religieuse demeurera obligatoire. Deux organismes sont créés pour réaliser le projet: le National Curriculum Council, une commission qui définit le contenu des enseignements, et le School Examination and Assessment Council, qui traite des contrôles des connaissances.[58]

Même si le gouvernement se défend de vouloir édicter des syllabus ou programmes détaillés, il est taxé de centralisateur. La résistance fait flèche de tout bois: les examens augmenteront le nombre des abandons; il n'est pas raisonnable d'imposer à tous les enfants l'étude d'une langue étrangère; les écoles seront privées de leur liberté d'expérimentation; les écoles n'ont ni les enseignants ni les équipements requis;

l'éducation religieuse est menacée; le latin disparaîtra; les coûts seront prohibitifs, etc. Selon la tradition anglaise, l'on peut prévoir que se réalisera dans la pratique un compromis entre l'incohérence actuelle des programmes et le "core curriculum" rigide de Madame Thatcher.

Le présent chapitre montre cependant comment la position du gouvernement s'enracine dans une démarche de réflexion amorcée depuis 1980 par les Inspecteurs de Sa Majesté et qui vise essentiellement à axer les programmes d'études de l'école secondaire sur la formation fondamentale.[31]

Notes et références

1. Department of Education and Science, HM Inspectorate, *Curriculum 11-16. Working papers by HM Inspectorate: a contribution to current debate*, London: HMSO, 1978, 84 p.

2. Les chiffres sont tirés des données présentées par Bernard Émont, dans son article "S'instruire en Grande-Bretagne" paru dans les *Cahiers de l'Éducation nationale*, no 39, novembre 1985.

3. *Curriculum 11-16*, p. 59.

4. *Id.*, p. 60.

5. *Id.*, p. 3.

6. *Ibid.*

7. Tyrell Burgess, dans le document déjà cité *A Guide to English Schools*, décrit la nature et le mode de fonctionnement de l'inspectorat (pp. 44-47). Pour saisir la différence entre les inspectorats français et anglais, on pourra se référer à P.-É. Gingras, *Évaluer l'état de l'éducation. Étude de systèmes*, Québec: Conseil des collèges, 1984, pp. 24-48.

8. Tyrell Burgess, *op. cit.*, ch. 6: Examinations, pp. 128-139.

9. Janet Balogh et al., *Profile reports for school-leavers*, Schools Council Programme 5: Improving the examinations system, London: Schools Council, 1982, 93 p. Le lecteur intéressé par cette question du dossier scolaire du finissant y trouvera d'utiles références à d'autres documents.

10. Department of Education and Science, *A View of the Curriculum*, HMI Matters for Discussion Series, London: HMSO, 1980, p. 14.

11. Janet Balogh, *op. cit.*, p. 5.

12. *Id.* En annexe au rapport, le comité présente 13 exemples de dossiers de finissants, pp. 56-90.

13. *Curriculum 11-16*, p. 4.

14. *Id.*, pp. 59-62 et 82-84.

15. Cet état de question sur les besoins de la société résume les propos du rapport *Curriculum 11-16*, pp. 9-17.

16. *Id.*, p. 9.

17. On peut se procurer les catalogues des publications du Département de l'Éducation et de la Science à l'adresse suivante: D.E.S.: Government Bookshop, 49 High Holborn, P.O. Box 569, London, SE1 9NH

18. Tyrell Burgess, *op. cit.*, p. 217.

19. *Id.*, p. 50.

20. Department of Education and Science, Further Education Curriculum Review and Development Unit, ***A Basis for Choice***, Report of a study on post-16 pre-employment courses, London: HMSO, 1982, 75 p.

21. *Curriculum 11-16*, p. 3

22. Schools Council, *The practical curriculum*, *A report from the Schools Council*, London: Methuen Educational, 1981, 73 p. (CADRE 13719). Le lecteur intéressé pourra obtenir la liste des publications du Schools Council, en s'adressant à: Mailings Officer, Information Section, Schools Council, Newcombe House, 45 Notting Hill Gate, London W11 3JB.

23. *Id.*, pp. 9-10.

24. *Id.*, p. 56.

25. *Id.*, pp. 16-17.

26. Department of Education and Science, *A language for life. Report of the Bullock Committee of Inquiry*, Londres: HMSO, 1975.

27. Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études. Secondaire. Mathématique. Premier cycle*, octobre 1981, pp. 17-27.

28. *Curriculum 11-16*, p. 45.

29. *Ibid.*

30. Cf. "Les conservateurs nationalisent l'école", dans *Le Monde de l'éducation*, no 142, octobre 1987, p. 50.

31. Dans l'étude qu'il a réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation: *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis* (1987), Arthur Mersolais traite de la question du consensus national sur les grandes lignes du curriculum. Il se réfère particulièrement au rapport final de l'Inspectorat: *Better Schools*, London: HMSO, 1985.

CHAPITRE 2

L'ÉCOLE TERTIAIRE:
LA FORMATION DES 16-19 ANS

INTRODUCTION

Dans le premier chapitre, nous avons tenté de faire voir comment, en Angleterre, se pose la question de la formation fondamentale à l'école secondaire. L'objectif de ce deuxième chapitre est de cerner la problématique de la formation du groupe des 16-19 ans.

Tant la documentation consultée que les personnes interrogées témoignent que la réflexion sur la formation fondamentale en Angleterre porte très prioritairement sur ce premier niveau des études postobligatoires.

Une deuxième raison de retenir cet élément de la problématique est que le projet de ce dossier-souche sur la formation fondamentale a été subventionné par la Direction générale de l'enseignement collégial et qu'il a été d'abord conçu pour alimenter la réflexion des collèges sur la formation de leurs élèves. Or, les collégiens du Québec appartiennent à ce groupe d'âge des 16-19 ans. Le milieu collégial québécois sera donc particulièrement sensible aux propos tenus en Angleterre sur la formation de cette catégorie d'étudiants.

Ajoutons encore que le débat anglais sur "l'école tertiaire" et la formation des 16-19 ans traduit une préoccupation commune des pays occidentaux. Nous rejoignons ici les propos que tenait le président du Conseil supérieur de l'éducation à l'ouverture du Colloque des vingt ans des cégeps, lorsqu'il invitait les participants à s'interroger sur la mission du collège et sur sa "fonction de transition"[1].

Jusqu'à la dernière guerre, les pays d'Occident ont généralisé l'enseignement primaire. Depuis, et spécialement durant les années '60, ils ont démocratisé l'enseignement secondaire. Il apparaît actuellement nécessaire de bâtir un troisième niveau d'études, une "école tertiaire", qui assurerait aux 16-19 ans une transition entre, d'une part, l'école

secondaire et l'université, et, d'autre part, entre l'école secondaire et le monde du travail. D'où les "community" et les "junior" colleges américains et canadiens, le cégep québécois, le CAAT ontarien, la Sixth Form anglaise, une variété d'instituts techniques et d'écoles professionnelles, les études menant au DEUG en France, etc. Une préoccupation commune se retrace dans ces diverses expérimentations: quelle formation offrir à ces finissants du secondaire qui ne sont pas prêts à entrer à l'université ou sur le marché du travail?

Comme le note justement Pierre Lucier: "Les curriculums communs de formation de base du secondaire ont eu tendance à s'allonger, l'entrée dans les voies terminales et formation technique a eu tendance à être reportée, l'adolescence psychosociale s'est allongée, le moment de l'orientation s'est déplacé vers le postsecondaire, le marché du travail s'est fait moins accueillant pour les jeunes recrues, en même temps qu'il s'est fait demandeur pour les formations de base de plus haut niveau: il résulte de tout cela que, avec la fin du secondaire, s'est précisée une étape encore mal définie, mais au cours de laquelle des besoins pressants se font sentir, autant pour ceux qui quittent le système scolaire que pour ceux, de plus en plus nombreux, qui décident d'y poursuivre leur cheminement."[60]

La réflexion et les expérimentations en cours en Angleterre nous paraissent propres à éclairer la problématique québécoise de la mission du collège et du type de formation qu'il doit offrir à ses élèves de 16-19 ans. Nous regrouperons nos propos sous trois thèmes:

1) les défis de la formation des 16-19 ans;
2) la transition entre l'école secondaire et le marché du travail;
3) la transition entre l'école secondaire et l'université.

SECTION 1

LES DÉFIS DE LA FORMATION DES 16-19 ANS

Les objectifs de cette section du dossier sont de faire état:

1) de la situation des 16-19 ans en Angleterre et des défis que pose leur formation;

2) de la documentation sur la recherche et le développement des programmes d'études au cours de la dernière décennie.

1. LA PROBLÉMATIQUE

En 1982, le groupe des 16-19 ans comptait en Angleterre 2 481 000 jeunes. De ce nombre, 24% occupaient un emploi; 25% étaient en chômage; 21% poursuivaient des études préparatoires à l'université; 30% étaient inscrits à des programmes réguliers de formation professionnelle.

Les besoins de formation de ces 16-19 ans, après la scolarité obligatoire, constituent, de l'avis unanime des observateurs, le défi majeur du système éducatif:

- quelle formation sur mesure offrir aux 600 000 jeunes en recherche d'emploi?
- quelle formation générale assurer à ceux qui, à 18 ou 19 ans, entreront à l'université?
- quelle formation professionnelle longue concevoir pour ceux qui se dirigent vers le marché du travail, un marché en rapide et profonde mutation?

De telles questions recoupent les préoccupations du Québec, et particulièrement la réflexion sur la formation fondamentale.

On estime, chez nous, à environ 60% le nombre des finissants du secondaire qui s'inscrivent au collège. Des autres 40%, un nombre important sont en chômage? Comme en Angleterre, il y a lieu de se demander quelle formation professionnelle peut être offerte à ces jeunes en recherche d'emplois.

La solution québécoise aux formations de transition entre le secondaire et l'université ou entre le secondaire et le marché du travail a été le cégep. Après vingt ans, nous nous interrogeons sur la nature d'une formation qui puisse répondre aux besoins de l'élève et la société, sur la formation fondamentale. Ce sont de semblables défis que doit relever l'Angleterre et les mêmes problèmes qu'elle doit résoudre: qu'y a-t-il de fondamental dans la formation générale qui prépare à l'université et dans la formation professionnelle de l'étudiant qui se dirige vers le monde du travail?

2. LA DOCUMENTATION

Une abondante documentation témoigne de l'actualité de ces questions en Angleterre. Nous avons recensé, pour la période de 1975-1985, une centaine d'études menées par des chercheurs et des organismes, sous la responsabilité des universités, des collèges et des "Local Authorities" (commissions régionales d'éducation), des ministères de la Main-d'oeuvre et de l'Éducation (particulièrement à la direction de l'enseignement post-obligatoire), du "Schools Council", de commissions et de comités consultatifs.

Dans un ouvrage d'une qualité exceptionnelle: *Further Education Today*[28], Cantor et Roberts présentent une synthèse des travaux de recherche et de développement des programmes d'études pour la formation des 16-19 ans. Dans les sections suivantes de ce chapitre du dossier, nous aurons l'occasion d'analyser plus à fond certains documents.

Il nous a semblé utile de présenter en préalable, à l'aide de l'étude de Cantor-Roberts, une vue d'ensemble de la documentation. Les travaux recensés dans cette étude portent spécifiquement sur le cycle de formation que l'on nomme en Angleterre la further education, c'est-à-dire toutes les formes d'enseignement postobligatoire qui se situent au-delà du secondaire, mais en dehors des universités. La "further education" comprend la formation professionnelle, la formation générale et les cours culturels. Ce cycle de formation vise deux clientèles: les 16-19 ans et les adultes.

Dans cette note de synthèse, nous omettons délibérément la recherche fondamentale, disciplinaire ou technologique et nous nous limitons aux études qui ont pour objet le développement des programmes. Nous identifierons d'abord les organismes impliqués dans cette recherche, pour nous arrêter ensuite aux objets de la recherche. Les chercheurs du Québec, qui aimeraient pousser davantage l'analyse, trouveront en référence[40] les principales sources bibliographiques.

2.1 Les organismes impliqués

Parmi la multitude d'organismes impliqués dans la recherche sur les programmes de l'enseignement postobligatoire, on relève d'abord les ministères de l'Éducation et de la Main-d'oeuvre. Ce dernier subventionne des recherches sur les compétences et les habiletés de base en formation professionnelle. Au Département de l'Éducation, on a créé, en 1977, la "Further Education Curriculum Review and Development Unit" (FEU) qui a la responsabilité d'examiner les programmes, de fixer des priorités d'action, d'effectuer des recherches et de diffuser l'information sur le développement des programmes.

Il existe en Angleterre des organismes, surtout dans le secteur professionnel, qui jouent le rôle de bureaux d'examinateurs, qui valident les programmes institutionnels et qui, en un sens, sont comparables à des agences d'accréditation. Les plus réputés sont le City and Guilds of London Institute (CGLI), le Business Education Council (BEC) et le Technician Education Council (TEC). Le CGLI a une équipe de recherche spécialisée dans l'élaboration de politiques et le testing. Le TEC mène une recherche majeure sur

l'identification des besoins de techniciens dans la petite entreprise. De même que le TEC, le BEC a un comité de planification et de supervision de l'enseignement professionnel et il subventionne des projets de recherche en techniques administratives.

Des conseils nationaux subventionnent, comme au Canada, la recherche. Les plus importants sont le National Foundation for Educational Research (NFER) et le Social Science Research Council (SSRC). Le NFER s'est intéressé, ces dernières années, aux besoins de formation des 16-19 ans. Il a subventionné deux importants projets: "*Education Provision, 16-19*" et "*Study Skills at 16 Plus*".[65] Le NFER publie la liste des projets qu'il subventionne dans ses bulletins: "*Educational Research News*" et "*Research Information Pamphlets*". Quant au SSRC, ses subventions sont d'abord destinées aux chercheurs universitaires et ce n'est que récemment qu'il a accueilli les projets de recherche des collèges.

Les établissements sont aussi des lieux de recherche. Le plus souvent, la recherche s'effectue dans le cadre de thèses ou de mémoires universitaires. La recherche porte particulièrement sur le perfectionnement des maîtres, sur l'évaluation des acquis de formation, tant dans l'enseignement que dans les stages, sur l'évaluation des programmes, sur l'administration et le financement de l'enseignement postobligatoire. Les universités, par leurs services de tutorat, supervisent les enseignants de la "further education" qui poursuivent des études supérieures et dont les travaux portent pratiquement toujours sur ce secteur. Plusieurs universités sont engagées encore dans des projets de recherche sur le développement de l'enseignement postobligatoire, notamment Southampton, London Institute of Education, Sheffield, Newcastle, Sussex, Cambridge, Leeds.

Ce rapide survol témoigne de l'implication de nombreux organismes dans la recherche sur le développement de l'enseignement postobligatoire. Les observateurs reconnaissent cependant qu'il ne s'agit là que d'une première percée. Comme en Amérique, la recherche fondamentale et scientifique dans les universités, lieu traditionnel de la recherche, accapare la majeure partie des subventions et la recherche en éducation ne jouit, en dehors des universités, que de modestes ressources.

2.2 Les objets

En dressant la liste précédente des organismes impliqués dans la recherche et le développement de l'enseignement postobligatoire, nous avons signalé un certain nombre de préoccupations. La National Foundation for Educational Research[6] a procédé à un inventaire systématique des objets de recherche concernant ce cycle de formation et elle les classe en sept catégories:

- les méthodes d'enseignement;
- les besoins des étudiants;
- l'égalité des chances pour les filles;
- l'attention aux minorités ethniques;
- les services aux personnes handicapées;
- l'organisation et l'administration de l'enseignement postobligatoire;
- la comparaison des systèmes éducatifs de cet ordre d'enseignement.

Pour Cantor-Roberts[7], la recherche doit porter sur quatre objets principaux: la formation du groupe des 16-19 ans; l'étude des habiletés et compétences de base requises pour une bonne performance au travail; l'évaluation des programmes et de la pédagogie; les besoins spécifiques des enseignants de ce niveau. En ce qui a trait au premier objet, les auteurs constatent que le groupe des 16-19 ans "a été passé au microscope", particulièrement sous l'angle de la formation préemploi. Plusieurs études ont aussi fait progresser la réflexion sur la classification des habiletés et compétences requises pour le travail, grâce au soutien du ministère de la Main-d'oeuvre. On est satisfait encore des progrès réalisés dans le champ de l'évaluation des programmes. Le secteur négligé est celui du perfectionnement des enseignants. Le préjugé demeure qu'un enseignant de l'école secondaire est apte à l'enseignement postobligatoire, alors que les défis sont fort différents: le groupe des 16-19 ans n'est pas celui de l'école secondaire; le groupe est hétérogène; les voies de formation professionnelle sont très diversifiées.

L'objet principal de la recherche, si nous nous fions à la documentation et au témoignage des observateurs, est sûrement le développement des programmes de formation.

Le Council for National Academic Awards (CNAA) demande aux instituts polytechniques et aux collèges d'élaborer de nouveaux cours. La réalisation des projets se fait en deux étapes: le professeur soumet d'abord à l'examen du CNAA le rationnel qui sous-tend le cours; il en élabore ensuite le contenu.

Le City and Guilds of London Institute (CGLI) centre ses activités de développement de programmes sur les cours de formation professionnelle, et plus spécialement sur ceux du secteur des techniques de l'ingénierie. La recherche dépasse les propositions d'objectifs et d'activités d'apprentissages: elle s'intéresse aux standards de qualification, aux banques d'items, au testing, au matériel didactique.

En 1977, le Département de l'Éducation a créé une direction spécialisée dans le développement des programmes de l'enseignement postobligatoire: la Further Education Curriculum Review and Development Unit (FEU). Son budget de recherche est d'environ 3 500 000 $. Cette division effectue des recherches et en commandite d'autres; elle joue un rôle important de coordonnateur de la recherche auprès des organismes et établissements. Durant ses premières années d'existence, la FEU a porté davantage attention à la formation professionnelle courte. Elle contribue à l'élaboration de programmes de formation sur mesure (Unified Vocational Preparation, Youth Opportunities Programme). Elle offre un programme de subventions à la recherche sur le curriculum pour les collèges et les Local Authorities. La publication *Promoting Curriculum Innovation*, 1982, fait état de vingt projets subventionnés.

Dans les sections suivantes, nous aurons l'occasion d'analyser certaines études de la FEU. Qu'il suffise ici d'illustrer par quelques exemples les principales préoccupations.

- *A Basis for Choice* (1979) et *ABC in Action* (1981) sont des rapports d'un groupe d'étude sur les jeunes de seize ans et plus qui poursuivent une année d'études postobligatoires et se préparent au marché du travail. Le premier rapport, plus théorique, établit les critères de la structure du curriculum et propose un tronc commun de formation et des pratiques d'évaluation. Le second rapport fait état d'une expérimentation des propositions de "*A Basis for Choice*" faite durant deux ans dans une vingtaine de collèges.

- *How do I Learn?* (1982) est un programme expérimental, à l'intention des élèves et de leurs professeurs, sur les méthodes d'apprentissage. Le programme se rend jusqu'à la description du matériel didactique approprié aux diverses méthodes (section IV) et il décrit particulièrement les stratégies d'apprentissage qui font appel à une plus grande participation de l'élève.

- *Curriculum Change* (1981), *Curriculum Control* (1981) et *Curriculum Styles and Strategies* (1982) sont des études de développement de programmes qui illustrent la préoccupation prioritaire de la FEU et de sa démarche. Il s'agit d'aider les établissements à élaborer leur curriculum, en précisant les étapes de la démarche: identification des objectifs de formation, analyse des contenus, examen des méthodes pédagogiques, détermination des modalités de l'évaluation. Des groupes d'études analysent ces diverses dimensions et font des recommandations. À l'appui de cette réflexion, ils décrivent et évaluent des expérimentations de développement de programmes: dans "*Curriculum Change*", le champ d'observation est constitué de collèges qui offrent des programmes d'enseignement technique; dans "*Curriculum Control*", on procède à cinq études de cas et l'on analyse les façons de procéder à l'élaboration des programmes dans dix organismes; dans "*Curriculum Styles and Strategies*", on analyse 40 projets, qui portent chacun sur une discipline différente, en escomptant que ces expériences et leur analyse auront une valeur de transfert, qu'elles sauront inspirer ceux qui ont à créer ou à réviser des programmes.

- *Developing Social and Life Skills* (1980). Ce document, sur lequel nous reviendrons dans la Section 2, est une étude sur la nature de la formation sociale des étudiants et sur les façons d'intégrer les objectifs de cette formation dans les programmes. Développer ces "social and life skills" est une préoccupation importante des éducateurs, et plus spécialement des responsables de la formation des 16-19 ans. Le champ recouvre, en dehors des compétences techniques, les habiletés personnelles qui peuvent faciliter un bon départ dans la vie.

CONCLUSION

L'ensemble des démarches des organismes impliqués dans la formation des 16-19 ans et des objets de leurs recherches permettent d'identifier une préoccupation dominante: concevoir des programmes à partir d'objectifs fondamentaux de formation, de "basic skills". Ce sont les habiletés de base à développer chez l'étudiant qui commandent les contenus, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation des étudiants.

Comme la grande majorité des 16-19 ans se dirigent vers le marché du travail, la réflexion a presqu'entièrement porté sur la formation professionnelle, dont nous traitons dans la section suivante. Mais la préoccupation se retrace aussi chez ceux qui cherchent à améliorer l'enseignement général préparatoire à l'université (Section 3).

Il nous apparaît qu'en Angleterre, penser la formation fondamentale des 16-19 ans, c'est essentiellement réfléchir sur les habiletés de base qu'à cet âge la formation doit développer.

SECTION 2

LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE SECONDAIRE ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

INTRODUCTION

Assurer la transition entre l'école secondaire et le marché du travail est, en Angleterre, un problème qui concerne les trois quarts du groupe de 16-19 ans. Un premier quart des jeunes accèdent à un emploi sans autre préparation que celle de l'école secondaire. Le plus souvent, ces jeunes occupent des fonctions de travail appelées à disparaître ou à changer et ils auront en conséquence besoin de se recycler. Un deuxième quart sont en chômage ou ne recherchent qu'une formation professionnelle courte, qui leur facilitera, en un an, l'accès à un emploi. Un troisième quart s'inscrivent à des programmes longs de formation professionnelle, qui leur assureront une insertion plus stable dans le monde du travail.

La formation des jeunes de ces trois groupes qui sont en transition entre l'école obligatoire et une carrière doit donc répondre à des situations, des besoins et des intérêts diversifiés. On ne saurait rêver d'une formule unique et universelle. On le constate, par exemple, au Québec où, après vingt ans d'existence, le cégep n'accueille que 60% des jeunes, encore que 42% de ceux-ci ne se rendent pas au diplôme. Les responsables ont donc opté, en Angleterre, pour des modèles diversifiés, des formations sur mesure, et ont plutôt cherché à assurer à tous une formation fondamentale ou des connaissances et habiletés de base.

Il faut de plus se rappeler que le système anglais est décentralisé et que les programmes d'études sont une responsabilité des établissements. En conséquence, les responsables de la recherche sur le curriculum ne visent pas à élaborer des programmes nationaux, mais à éclairer le milieu sur les objectifs et les contenus essentiels, en espérant que ces

jalons permettront aux établissements de concevoir de bons programmes. D'où le processus de recherche, que nous avons décrit dans la section précédente, qui consiste à préciser les conditions nécessaires d'un bon curriculum et à présenter divers modèles de programmes réalisés par des établissements.

En ce sens, la documentation la plus significative est celle qui vient de la "Further Education Unit" du Département de l'Éducation, où l'on traite principalement des fondements des programmes de formation professionnelle. Pour illustrer la démarche, nous analyserons deux documents-types: *A Basis for Choice* (et les projets-pilotes de son implantation: *ABC in Action*) et *Developing Social and Life Skills*.[8]

1. *A BASIS FOR CHOICE*

Ce document constitue l'input le plus important dans la réflexion collective sur la formation des 16-19 ans. Publié en 1979, il a été réimprimé sept fois et tiré à plus de 20 000 exemplaires. Une vingtaine d'établissements en ont expérimenté l'implantation. Il a inspiré les politiques d'examens, dont "*17+, A new qualification*". Le City an Guilds of London Institute (CGLI) a développé son système de formation à l'emploi en le basant sur cette étude et il s'est joint à la FEU pour piloter l'expérimentation de "*A Basis for Choice*" dans les établissements. Le "Schools Council" a aussi donné son accord aux orientations et principes de "*A Basis for Choice*", les reconnaissant propres à assurer une "basic education", une formation fondamentale.

L'étude comprend trois parties principales: les principes directeurs d'un programme, la nature du curriculum et des annexes visant plus spécifiquement des modalités d'application.

Le rapport a pour objet les programmes courts (une année d'études) offerts aux jeunes qui sortent de l'école et qui, sans orientation précise, se dirigent vers le marché du travail. Son objectif est de fournir aux établissements un cadre d'élaboration de programmes d'études pour ces jeunes. Ce n'est pas un programme, mais un ensemble

de critères qui serviront à élaborer sa structure et son contenu. Le critère le plus important est celui du "common core of learning", du tronc commun de connaissances et d'habiletés de base qu'on devrait retrouver dans tout programme de formation professionnelle.

Pour l'essentiel, le rapport recommande d'écarter, durant cette année de formation, les préoccupations étroites de formation professionnelle et d'assurer une formation générale, de développer des habiletés de base, tout en aidant le jeune à s'orienter. D'où le titre du rapport: *"A Basis for Choice"*.

1.1 Les critères d'élaboration du programme

Le groupe d'études retient sept critères[7]:

1. Connaître l'étudiant: ses caractéristiques, ses aptitudes, ses résultats antérieurs. L'établissement doit être en mesure de porter un diagnostic sur les besoins de chacun de ses étudiants, lorsqu'ils s'inscrivent au programme.

2. Faciliter l'orientation: aider l'étudiant à prendre une décision consciente et réaliste sur son orientation professionnelle.

3. Un programme flexible: les cours doivent convenir à des étudiants d'habiletés et d'orientations diverses.

4. Des habiletés transférables: les cours doivent viser le développement de compétences applicables à plusieurs secteurs professionnels.

5. Un tronc commun: un programme moins centré sur les connaissances que sur les habiletés de base.

6. Une durée de trois trimestres: le groupe d'études a fait consensus sur cette durée du programme, d'une part pour en atteindre les objectifs, d'autre part pour ne pas lasser l'étudiant.

7. Les contraintes d'organisation: l'établissement doit reconnaître ses contraintes en ressources de personnel et de fonctionnement. La coopération interdépartementale et la réorganisation de certains services sont des conditions requises au succès du nouveau programme.

1.2 La nature du curriculum

La structure du programme réunit trois composantes: les études générales, communes à tous les étudiants ("core studies"); les apprentissages dans un secteur professionnel ("vocational studies"); les apprentissages ordonnés à un métier particulier ("job-specific studies"). La proportion suivante est recommandée: "core": 60%; "vocational": 20%; "job-specific": 20%. Sur les 1 000 heures d'une année de formation, les cours de base dans chaque secteur occuperont les trois quarts du temps, le reste étant alloué à des expériences de travail et à des activités parascolaires.

Les études générales. Ce qui importe, affirme le rapport, c'est un consensus dans l'établissement sur les objectifs de formation, soit:

- la capacité d'utiliser le langage mathématique de base;
- l'habileté à communiquer;
- [illegible];
- la capacité de fonctionner en société;
- la connaissance de soi et la confiance en soi;
- une variété d'habiletés manuelles;
- la conscience de l'environnement;
- l'information requise pour un choix de carrière.

En annexe au document, le groupe de travail reprend et explicite ces objectifs de formation générale. L'étudiant doit comprendre le rôle qui l'attend dans la société. On doit l'outiller pour qu'il puisse choisir un travail. Il doit développer son habileté manuelle. Il doit améliorer ses relations personnelles avec les autres. Il doit se donner un ensemble de valeurs morales. Il doit savoir lire, écrire et compter. Il doit être capable d'apprendre par lui-même et d'aborder méthodiquement un problème. Il doit être conscient de son environnement politique, économique. Il doit apprendre à s'adapter à des situations changeantes.

À première vue, ces objectifs vont de soi. Le problème est d'identifier les activités d'apprentissage propres à les atteindre. Il n'est pas dans l'esprit anglais de détailler un programme d'activités. Tout au plus, à titre d'exemples, le rapport énumère-t-il, pour chaque objectif, une liste d'activités concrètes qui font saisir le sens de l'objectif et le type d'activités souhaitées.

Ainsi, pour l'aider à comprendre son rôle dans la société, l'étudiant pourra: décrire des situations de travail, rencontrer des jeunes travailleurs, visiter un milieu de travail et faire rapport de sa visite, décrire une organisation syndicale, comprendre le fonctionnement d'une petite entreprise, identifier les facteurs qui peuvent influencer le choix d'une occupation. Le rapport reprend ainsi ses douze objectifs généraux et suggère pour chacun une série de six à quinze activités exemplaires[10].

La dimension technique. Les apprentissages professionnels se situent à deux niveaux: celui du secteur ou de la famille d'occupations et celui du métier spécifique. Les habiletés à développer sont les mêmes que celles que l'on veut développer par les études générales, mais elles ont pour champ d'application un territoire plus circonscrit: la famille d'occupations qui intéresse davantage l'étudiant et le métier particulier qu'il choisit. Aux habiletés de base s'ajoutent des compétences et expériences propres au secteur et au métier. Le programme étant axé sur l'acquisition d'habiletés générales, on recommande aux institutions d'accorder moins de temps à ces activités techniques (20% au secteur et 20% au métier) et de réserver pour la dernière étape du programme la préparation au métier.

Le choix des secteurs professionnels et des préparations aux métiers sera dépendant de divers facteurs institutionnels et environnementaux: les emplois disponibles dans le secteur et les métiers; l'expérience antérieure de l'établissement, les ressources disponibles en personnel et en équipement; les intérêts des étudiants.

Dans l'exposé sur la nature du curriculum, le rapport insiste encore sur deux autres dimensions de la démarche pédagogique: les méthodes d'enseignement et l'évaluation des étudiants. Il rappelle qu'un tel programme, axé sur l'acquisition d'habiletés de base, fait plus naturellement place à l'activité de l'étudiant qu'à l'enseignement magistral: "le processus par lequel les habiletés sont acquises importe plus que l'information"[11]. Quant à l'évaluation, elle sera essentiellement formative et interne. Cependant, sans être prêts à les définir, les auteurs du rapport jugent nécessaire d'instaurer un système d'évaluation externe et de certification des études.

1.. L'**expérimentation** du modèle: "***ABC in Action***"

À la suite de la publication du rapport "*A Basis for Choice*", quelque vingt collèges acceptaient d'en faire l'expérimentation. Ces projets-pilotes fournissent la matière d'un deuxième rapport: *ABC in Action*.

Ces expériences confirment la validité de l'approche pédagogique. Elles font ressortir certaines conditions nécessaires au succès de l'entreprise, comme le perfectionnement du personnel, la nécessité du counselling, le leadership local, le choix approprié des secteurs professionnels. Nous retiendrons ici les observations générales que le rapport retient de l'expérimentation et qu'il formule sous le titre d'un plan d'action en dix points[12]:

1. Prévoir le mécanisme qui permettra de diagnostiquer la situation de l'étudiant et le sérieux de son choix lors de son inscription.
2. Offrir plusieurs champs de spécialisation.
3. Avoir assez d'étudiants pour constituer des groupes viables.
4. Prévoir les services de counselling, d'orientation et de tutorat.

5. Nommer un coordonnateur pour chacune des spécialités du programme.

6. Obtenir des employeurs l'information précise sur les habile.és spécifiques requises pour les emplois.

7. Organiser les horaires.

8. Prévoir des rencontres régulières du personnel.

9. Prévoir le matériel didactique requis pour l'apprentissage individuel.

10. Organiser les activités de perfectionnement des enseignants.

Ces considérations ne remettent pas en cause le projet ABC: on le juge, apres expérience, réalisable. Elles précisent cependant quelques conditions requises pour sa mise en application.

Le projet a encore servi à la réflexion sur le genre d'examens auxquels on soumet les étudiants du groupe 16-19 ans. Nous y reviendrons dans la section 3: qu'il suffise ici de noter que le document du Département de l'Éducation "*17 + A new qualification*" et celui du Schools Council: "*Examinations at 18 +*" font constamment référence aux orientations et aux objectifs proposés par "*A Basis for Choice*".[13]

Lorsqu'on étudie la problématique de la formation fondamentale, on se rend compte que chaque pays pose la question selon sa propre culture. Dans les pays où le système éducatif est centralisé, la tendance est de préciser le contenu des programmes. En Angleterre, où l'enseignement est très décentralisé, l'approche naturellement retenue consiste à fournir aux établissements qui font leurs programmes des critères sur les objectifs et la structure d'un bon programme, de fournir "*A Basis for Choice*".

2. *DEVELOPING SOCIAL AND LIFE SKILLS*

Le monde anglo-saxon porte traditionnellement une attention spéciale aux objectifs de la formation personnelle et sociale des jeunes, ce qu'il nomme les 'social and life skills'. L'un des buts explicites du système éducatif est de permettre aux jeunes de s'intégrer dans le monde des adultes. Développer des habiletés qui facilitent cette insertion sociale est, pour le monde anglo-saxon, un élément fondamental de la formation.

Dans certains pays, la formation est davantage centrée sur le développement des habiletés cognitives, laissant aux expériences de vie la formation sociale. Ailleurs, la formation personnelle et sociale est considérée comme une matière et fait l'objet de cours spécifiques. En Angleterre, l'approche consiste à identifier les objectifs de formation personnelle et sociale et à demander à chacun des maîtres, quelle que soit sa discipline, de se préoccuper de cette dimension de la formation dans son enseignement.

Le groupe des 16-19 ans, en transition entre l'école secondaire et le monde du travail, est celui que concerne plus spécialement cette dimension de la formation. On retrace cette préoccupation dans l'ensemble de la documentation relative à l'enseignement post-obligatoire, et particulièrement à la formation professionnelle courte. Demain, l'élève sera sur le marché du travail et dans le monde des adultes: comment, par-delà la formation générale et les compétences techniques, l'aider à bien partir dans la vie?

Pour illustrer le discours et l'approche des éducateurs anglais, nous nous référons au document *Developing Social and Life Skills*, préparé par la Further Education Unit du Département de l'Éducation[14].

Les habiletés sont de l'ordre de l'action; des connaissances et des perceptions. On peut aussi les partager en objectifs de résultats ou de processus. Connaître les faits, maîtriser une habileté, avoir une attitude sont des résultats; les processus sont les manières de penser, d'agir et de percevoir qu'on est en train de développer. Sont, par exemple:[15]

A) les objectifs de résultats : l'élève est capable

- de faire son budget hebdomadaire;
- d'écrire une lettre d'application pour un emploi;
- de trouver une information dans un bottin;
- de préparer un repas;
- de se servir d'un outil;
- d'identifier les sources de renseignements sur l'emploi;
- de décrire le fonctionnement d'un petit commerce;
- etc.

B) les objectifs de processus : l'élève est capable

- de planifier son travail — seul et de l'évaluer;
- d'amener les gens à faire certaines choses;
- d'évaluer ses forces et ses faiblesses personnelles;
- de saisir le point de vue de l'autre dans une discussion;
- d'accueillir une nouvelle façon de voir les choses.

À partir de ce concept d'objectifs de formation personnelle et sociale, les auteurs du rapport décrivent divers modèles de développement de telles habiletés, selon que l'on cherche surtout à transmettre de l'information à utiliser, des déficiences ordinaires que l'on veut corriger, des compétences particulières que l'on veut maîtriser, des attitudes et valeurs que l'on veut voir l'élève choisir, des expériences que l'on provoque, etc. L'on propose que, dans chaque établissement, l'on convienne d'une approche et que l'on détermine en conséquence un ensemble d'activités que les divers enseignants intégreront dans leurs cours.

Pour les éducateurs anglais, il relève de la formation fondamentale de rendre le jeune conscient de ce que le monde du travail et des adultes attend de lui et de l'équiper pour entrer dans ce monde, de le rendre autonome et responsable.

3. DES EXPÉRIENCES DE FORMATION DE JEUNES EN RECHERCHE D'EMPLOI

Pour terminer cette section, il nous semble important de souligner les efforts faits en Angleterre pour aider les jeunes de 16-19 ans en recherche d'emploi.

Dans les systèmes éducatifs occidentaux, on s'intéresse davantage à ceux qui poursuivent régulièrement leurs études, soit dans un enseignement général qui prépare à l'université, soit dans la formation professionnelle longue qui mène au marché du travail. On est porté à oublier que c'est la majorité des jeunes de ce groupe d'âge qui quittent l'école secondaire et qui ne se rendront pas au terme de ces deux voies d'études post-obligatoires.

En Angleterre, comme au Canada, deux ministères portent cette préoccupation: celui de la Main-d'oeuvre et celui de l'Éducation. Face aux 600 000 jeunes en recherche d'emploi, l'État anglais a expérimenté divers programmes de transition entre l'école et le travail. Les deux principaux sont le Youth Opportunities Programme (YOP), développé entre 1978 et 1983, et le Youth Training System (YTS), qui lui a succédé. Ce sont d'importants programmes, comme le révèlent leurs budgets (730 millions de livres en 1982-1983 pour le YOP et 1 600 millions de livres en 1985-1986 pour le YTS). Apparaît aussi, dans le contexte de la problématique de la formation fondamentale, ce qu'en ont dit les développements théoriques de nature davantage pour soi: l'acquisition de compétences techniques.

Jusqu'à l'implantation de ces programmes, l'Angleterre misait sur l'apprentissage traditionnel en milieu de travail. L'évolution rapide des fonctions de travail et les exigences de mobilité et de formation plus générale des travailleurs rendaient désuète cette façon de faire. Pour habiliter les jeunes, une double formation s'imposait: l'enseignement et l'apprentissage.

Au début de l'expérience, en 1978, on avait conçu un programme d'une durée de trois mois. Aujourd'hui, on s'inscrit pour un an à ce programme de transition. Le but général de cette formation est de faciliter aux jeunes leur entrée sur le marché du travail en leur offrant un programme d'activités intégrées de formation scolaire et d'apprentissage en situation.

Le programme poursuit cinq objectifs:

- évaluer l'étudiant et l'informer sur l'esprit des études qu'il entreprend;
- développer les habiletés de base en langue et en mathématiques;
- développer des compétences de base dans une famille de métiers ou d'occupations;
- acquérir des habiletés techniques par l'apprentissage en milieu de travail;
- analyser les dossiers scolaires individuels et assurer des services de counselling et d'orientation.

Les défis que pouvait la mise en œuvre de tels programmes étaient lourds : obtenir des subsides de l'État, intéresser des établissements à offrir de tels programmes, recruter des enseignants pour dispenser ce genre de formation, amener des employeurs à accueillir les apprentis et surtout, une entente sur les objectifs de formation et la nature du curriculum. Quelles activités sont davantage propres à développer des habiletés fondamentales? Quelles sont les compétences de base communes à une famille d'occupations? Comment concevoir au cours de l'année de formation ces stages de trois mois en milieu de travail?

C'est ici qu'est intervenue la réflexion, dont nous avons précédemment parlé: "A Basis for Choice" et "Developing Social and Life Skills". Et, selon la tradition britannique, il ne fallait pas viser à faire des programmes, mais aider les établissements et les

Autorités locales à les élaborer eux-mêmes à l'aide d'objectifs, de critères et d'expériences. Pour faire contrepoids à la décentralisation, divers comités régionaux et nationaux, composés de représentants des employeurs, des syndicats et des autorités scolaires, sont chargés d'examiner les programmes, de fixer des standards, de déterminer les conditions du certificat d'études.

Des établissements de divers secteurs dispensent ces programmes: écoles et collèges. La tendance actuelle des Autorités locales est de créer un nouveau type d'établissement: l'école tertiaire. C'est une école qui, après le primaire et le secondaire, offre des formations diverses aux 16-19 ans. Une institution polyvalente qui peut accueillir des élèves de sixth form et de collèges techniques et ceux qui s'inscrivent à l'enseignement professionnel court. Avec le temps, cette école tertiaire serait le lieu privilégié de la formation des 16-19 ans, où l'on dispenserait une variété de programmes de formation: préparation à l'université, préparations courtes et longues au marché du travail.

L'Angleterre, comme le Québec et les autres pays de l'Ouest, est en voie de créer un nouvel ordre d'enseignement, le tertiaire, et est à la recherche de ce qui est fondamental dans la formation à assurer, à cette étape de transition, aux 16-19 ans. Cette recherche nous est apparue centrée sur les objectifs de base de la formation et les moyens pratiques de les atteindre par les activités d'apprentissage. La caractéristique principale de l'approche pédagogique est que l'on renonce à élaborer des programmes à partir des disciplines et que l'on pense au contenu en fonction des besoins des élèves et de la société.

SECTION 3

LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE SECONDAIRE ET L'UNIVERSITÉ

En décrivant le système d'éducation anglais dans l'avant-propos de ce dossier (pp. 11 à 15), nous avons noté que l'université admet les étudiants vers 18 ans, soit en général deux ans après la fin de l'école secondaire. L'élève qui, à 16 ans, termine sa 5e secondaire et s'oriente vers l'enseignement supérieur possède un certificat de niveau ordinaire (GCE, "O" Level): il doit, durant les deux années de transition, obtenir le GCE de niveau plus avancé: "A" Level. Cet enseignement, nommé "sixth form", est dispensé par divers établissements, soit des écoles secondaires, des "sixth form colleges" ou des "colleges of further education".

Dans la réflexion sur les programmes de transition entre l'école secondaire et l'université, on retrace encore le problème de la formation fondamentale. Nous en retiendrons ici deux éléments: les cours généraux et les examens.

1. LES COURS GÉNÉRAUX

Au cours des dernières décennies, il n'est pas de pays en Occident qui, par des commissions nationales d'enquête, ne se soient interrogés sur la formation des 16-19 ans, et plus particulièrement sur les études préuniversitaires. De ces enquêtes, une constante se dégage: à cet âge et à ce niveau d'études, l'on doit viser une formation générale. On pensera, au Québec, aux recommandations du Rapport Parent sur les programmes de l'"institut"; en Angleterre, on se référera aux rapports des commissions Robbins et Crowther. Mais partout l'on constate les même phénomènes: face à une situation où les cours de formation générale ont cédé la place à la spécialisation, on recommande de consacrer la majeure partie du programme aux cours généraux. Quelques années plus tard, on se rend compte que cette formation générale n'a pas

réussi à obtenir la place souhaitée. Et l'on revient à la charge pour demander plus d'espace pour cette formation. L'on obtient assez facilement un accord de principe, mais l'on réussit mal à incarner dans les activités d'enseignement et d'apprentissage cet objectif de formation fondamentale. C'est le cas en Angleterre, comme aux États-Unis ou au Québec.

En raison de la décentralisation du système, le concept de cours de formation générale a de multiples acceptions dans les "sixth forms" anglaises. Pour les uns, lorsqu'on parle d'éducation physique, de cours de langue ou de formation morale, il s'agit de cours généraux; pour les autres, ce sont là des matières spécialisées. D'autres considèrent les cours généraux comme des cours particulièrement orientés vers la formation de base et non comme des sujets essentiels à la certification des études. C'est une minorité d'établissements qui font des cours généraux l'élément majeur du programme: pour l'ensemble, ce sont des matières d'importance secondaire.

Quand on discute théoriquement de la question, il y a consensus facile sur les points suivants:

- les cours généraux réduisent les inconvénients d'une spécialisation hâtive dans un domaine particulier du savoir;
- les cours généraux élargissent les horizons des élèves: ils ouvrent des fenêtres sur divers modes et champs de connaissance;
- les cours généraux ouvrent aux étudiants des dimensions de formation que le spécialiste d'une discipline néglige;
- les cours généraux sont plus aptes à développer une conscience sociale;
- les cours généraux favorisent le développement du jugement personnel.

On identifie, en Angleterre, les cours généraux à ceux qui ne préparent pas directement à des examens de certification. L'on pense à des cours de civilisation, d'histoire de la science, de langue étrangère, d'arts, d'initiation à la technologie, ou à des cours dans des

disciplines moins familières, telles l'anthropologie, la sociologie, ou enfin à des cours interdisciplinaires sur des thèmes comme la pollution, la pauvreté, le progrès, la criminalité. Cette façon d'entendre les cours généraux, comme des cours complémentaires et marginaux, explique le peu de place qu'ils occupent dans les programmes d'études préuniversitaires.

L'étudiant porte naturellement intérêt, à cet âge, à des cours prérequis pour l'admission à l'université ou à des cours qui lui paraissent directement reliés à sa préparation à une carrière. Si l'on classe le reste des enseignements et des activités de l'étudiant dans la catégorie "cours généraux", l'on ne doit pas se surprendre du manque d'intérêt de l'étudiant pour ces cours. Comment convaincre l'étudiant de l'importance de ces cours, si l'université, dans le choix de ses étudiants, ne leur en accorde pas?

Le Schools Council propose dans son document de travail, *General Studies 16-18*, des éléments de solution au problème[16]. Au lieu de maintenir l'approche dichotomique de cours généraux et de cours spécialisés, l'organisme propose que tous les cours visent des objectifs de formation fondamentale. "Un cours de chimie, par exemple, peut permettre à l'étudiant d'aborder des problèmes humains, d'explorer les liens de cette discipline avec les autres formes de savoir, de développer des habiletés générales."[17]

Le critère premier de la formation fondamentale, pour le Schools Council, est la relation qui est faite entre la matière enseignée et la réalité vécue par l'étudiant. Il faut que l'étudiant se sente concerné, dans sa vie personnelle et sociale, par ce qu'il apprend. L'étudiant sera intéressé par l'effet de la science sur la société, par la découverte de l'influence chrétienne sur notre conception de l'homme, par le problème des relations entre races, par ce qui constitue l'essentiel de la vie humaine, par l'évolution du rôle de l'État dans la société. Si de telles questions ne trouvent pas place en éducation, on ne saura parler de formation fondamentale.[18] "Si l'étudiant ne peut appliquer ce qu'il a appris que dans le champ de la discipline qui fait l'objet d'un cours, ne parlons pas alors de formation générale."[19]

Enfin, le Schools Council identifie comme formation fondamentale la capacité de l'étudiant "de trouver les faits par lui-même et d'utiliser cette information, d'exercer son jugement, de faire des choix, de découvrir les vrais valeurs: si l'étudiant, au sortir de la sixth form, a l'esprit de curiosité, il aura acquis une formation fondamentale".[20]

2. LES EXAMENS

Si l'on croit à la formation fondamentale, il faut que cette préoccupation se retrace dans l'évaluation de l'étudiant. Partant de ce principe, les éducateurs anglais ont remis en question leurs systèmes d'examens, et plus précisément la nature des examens qui permettraient d'évaluer la formation fondamentale des étudiants. Nous nous référerons ici à un document particulièrement significatif de cette réflexion sur les examens: *Examinations at 18+*.[21]

Le débat sur le programme et les examens de la "sixth form" est engagé depuis plus de vingt ans. De nombreux documents en témoignent: "*Agreement to broaden the curriculum*" (1961), "*Sixth form curriculum and examinations*" (1966), "*Proposals for the curriculum and examinations and the sixth form*" (1969), "*Preparation for degree courses*" (1973). Le document "*Examinations at 18+*" (1980) s'inscrit dans cette foulée et pose bien la question.

Au cours des discussions, on semblait avoir fait consensus d'abord sur les trois principes suivants:[22]

- l'augmentation et l'hétérogénéité de la clientèle de la "sixth form" exigent une révision des programmes d'études;
- il est nécessaire de réduire la spécialisation et d'assurer une formation plus générale;
- il importe de retarder le plus possible les cours de préparation au travail.

En 1973, le "Schools Council" relançait le débat en recommandant que le programme de la sixth form soit composé d'un bloc de cinq matières, et que le système d'examens soit réformé en conséquence. Le débat prit une extension imprévue. Le Schools Council ne reçut pas moins de 600 mémoires, venant de professeurs regroupés au plan de l'école, de l'Autorité locale ou de leurs associations, de collèges d'enseignement post-obligatoire, d'organismes régionaux et nationaux, d'universitaires et de comités d'admission aux universités, de corps professionnels et d'organismes représentant les employeurs. Le document "*Examinations at 18+*" fait état de l'ensemble de ces commentaires et permet donc de cerner la problématique.

Le débat manifeste une divergence profonde d'opinions sur la formation générale et la formation spécialisée. Il y a consensus pour recommander que les études secondaires n'ouvrent pas la porte à la spécialisation, comme le permet le système actuel des options en 4e et 5e secondaire. Une fois parvenu à la sixth form, l'élève, selon les uns, doit poursuivre une formation fondamentale par des cours généraux, mais, selon les autres, cette formation peut s'acquérir par l'approfondissement d'une discipline. Bon nombre conçoivent même que le choix de cette discipline, compte tenu de l'âge et des intérêts de l'élève, doit se faire en relation avec un choix de carrière.[23]

Le Schools Council avait proposé un double système d'examens à la fin des études de la sixth form: un examen dit "normal" et un deuxième dit "further", soit les examens N et F. C'est en grande majorité que les répondants rejettent le double système, jugeant que l'examen plus général "N" compromettrait l'admission à l'université et opérerait une discrimination entre les candidats lorsqu'ils arriveraient sur le marché du travail. L'avis majoritaire est de concevoir un programme où les élèves choisissent trois ou quatre sujets dans lesquels ils atteindront un niveau "normal" de compétence et un ou deux sujets où ils viseront un niveau supérieur. Ainsi serait résolu le problème de la formation générale et de la formation spécialisée. Dans le cas de l'enseignement plus exigeant de certaines matières, l'on recommande de constituer des groupes plus restreints d'élèves et de prévoir davantage de travail personnel.

Quant à l'évaluation, les répondants recommandent d'attacher moins d'importance à l'évaluation externe et de développer les techniques d'évaluation interne. Il n'y a d'ailleurs pas consensus à ce sujet. Certains jugent trop subjective l'évaluation interne et croient nécessaire un jugement objectif externe.

Pour les universitaires, le défi à relever semble être d'exiger de tous les étudiants une formation générale de base et de permettre aux plus doués de pousser davantage l'étude dans une ou deux disciplines particulières. Le programme de la sixth form comprendrait alors idéalement trois matières de niveau "normal" et deux matières de niveau "avancé". "Il va de soi, disent les universitaires, que l'on doit favoriser une formation générale - langue, histoire, sciences, mathématiques, arts -, mais cette formation générale doit faire place à la possibilité d'approfondir un champ de savoir."[24]

De ces propos des répondants, il appert qu'on est encore loin d'un consensus. On est d'accord sur quelques principes directeurs des études de la sixth form: s'adapter à une clientèle hétérogène, assurer une formation générale, retarder la formation spécialisée. Mais l'on ne s'entend pas sur le contenu de cette formation générale et nombreux sont ceux qui croient qu'une formation fondamentale s'acquiert par l'approfondissement d'une discipline. Quant aux deux niveaux d'examens ("O" et "A"), on n'est pas prêt à les abandonner. Les universités tiennent particulièrement au niveau "A", qui permet une sélection. Le débat reste donc ouvert.

CONCLUSION

L'objectif de ce deuxième chapitre du dossier était de cerner la problématique de la formation fondamentale pour le groupe des 16-19 ans, c'est-à-dire d'une population qui termine en principe les études secondaires et qui, pendant un, deux, ou trois ans, se préparera à entrer à l'université ou sur le marché du travail. Il s'agit d'un groupe "en transition" qui, à la lecture de la documentation, nous a paru causer le plus de préoccupations aux éducateurs anglais.

Dans une première section, nous avons tenté d'identifier les défis que pose la formation de ces jeunes et nous avons fait état de l'abondante documentation qui y réfère. Dans la deuxième section, nous nous sommes arrêtés à la formation des jeunes de ce groupe qui se préparent au marché du travail. Dans la troisième section, nous avons brièvement relevé les questions relatives aux études préparatoires à l'université.

Deux constantes nous semblent se dégager du débat. La première est que l'Angleterre, comme les autres pays occidentaux, est en voie de créer un nouveau cycle d'études: "l'école tertiaire". La seconde est que le programme d'études de ce niveau doit être élaboré à partir d'objectifs fondamentaux de formation ("basic skills").

Que ce soit pour les jeunes en transition vers le marché du travail ou pour ceux qui se préparent aux études universitaires, il y a consensus à l'effet de retarder les spécialisations et les apprentissages pointus pour accorder plus de temps aux études générales, au développement des habiletés de base, à la formation fondamentale.

Il nous est apparu enfin que le moteur de cette réflexion sur la formation fondamentale des 16-19 ans est une direction gouvernementale, la "Further Education Unit".

Notes et références

1. Pierre Lucier, *La mission des collèges: un avenir stratégique pour l'éducation au Québec*. Allocution prononcée à l'ouverture du Colloque: "Le cégep et nous: partenaires pour l'avenir", le 30 mai 1988.
2. *Id.*, p. 7.
3. Leonard M. Cantor et I.F. Roberts, *Further Education Today. A Critical Review*, London: Routledge and Kegan Paul, 1983, 265 p. (CADRE 13065).

4. Parmi les sources bibliographiques, nous signalons:

. les revues de la documentation:

- I.F. Roberts and L.A. Clinton, "Further and Higher Education", in Cohen and Thomas, *Educational Research in Britain, 1970-80*, London: NFER, 1982.

- W. Van der Eyken, "Further Education", in Butcher and Pont, *Education Research in Britain*, vol. 3, 1973, pp. 285-300.

- Guy Neave, *Research Pespectives in the Transition from School to Work*, Smets and Zeitlinges, Amsterdam, 1978.

- la *Further Education Research Association* (FERA) publie un bulletin et des rapports périodiques, où elle signale les recherches en cours et en présente des résumés.

. les répertoires et revues:

- *Register of Educational Research in the United Kingdom* (NFER).

- *Training Research Register* (MSC).

- *BACIE Journal* (British Association for Commercial and Industrial Education).

- *EDUCA* (a digest for vocational education and training).

- *The Journal of Further and Higher Education* (NATFHE).

5. Judy Dean and Bruce Choppin, *Education Provision, 16-19*, NFER, 1977, et R. Tabberes and J. Allman, *Study Skills at 16 Plus*, Research Information Pamphlet 4, NFER, 1981.

6. *Educational Research in Britain, 1970-1980*, NFER, 1982.

7. *Op. cit.*, p. 202.

8. ***A Basis for Choice***, Report of a study group on post-16 pre-employment courses, London: Further Education Curriculum Review and Development Unit, 2nd Edition, 1982, 75 p. ***ABC in Action***, A report from FEU/CGLI working party on the piloting of "***A Basis for Choice***" 1979-81, London: FEU, 1981, 131 paragraphes et 6 annexes.

9. ***A Basis for Choice***, pp. 12-13.

10. *Id.*, pp. 30-41.

11. *Id.*, p. 21.

12. *ABC in Action*, par. 9-22.

13. Department of Education and Science, *17+ A New Qualification*, 1982. Schools Council, *Examinations at 18+*, Report on the N and F Debate, Schools Council Working Paper 66, 1980.

14. *Developing Social and Life Skills*, London: Further Education Curriculum Review and Development Unit, D.E.S., édition 1983, 65 p.

15. *Id.*, pp. 13-14.

16. *General Studies 16-18*, Schools Council Working Paper 25, London: Svans/Methuen Educational.

17. *Id.*, p. 19.

18. *Id.*, pp. 13-14.

19. *Id.*, p. 16.

20. *Id.*, p. 17.

21. *Examinations at 18+*, Report on the N and F debate, Schools Council Working Paper 66, London: Methuen Educational, 1980; *Examinations 16-18*, A consultative paper, DES, 1980.

22. *Examinations at 18+*, p. 8.

23. *Id.*, pp. 14-18.

24. *Id.*, p. 30.

CHAPITRE 3

L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

INTRODUCTION

Une problématique de la formation fondamentale en Angleterre serait incomplète si l'on omettait de voir comment se pose la question dans l'enseignement supérieur. Le dossier-souche du CADRE est d'abord destiné aux éducateurs des collèges et est davantage concerné par la réflexion sur la formation des 16-19 ans, dont on a rendu compte au chapitre précédent. Il demeure que la réflexion sur l'avenir des études du premier cycle universitaire rejoint nos préoccupations. Nous nous y arrêterons donc brièvement.

De la documentation anglaise pertinente à l'enseignement supérieur et à la formation fondamentale, nous retiendrons deux éléments: le point de vue d'un historien et celui d'une équipe de recherche.

Nous trouvons le point de vue de l'historien dans l'ouvrage de Charles Carter, *Higher Education for the Future*[1], publié en 1980. Plusieurs autres publications de l'auteur témoignent de sa réflexion continue, depuis vingt-cinq ans, sur les objectifs, la structure et le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Dans son dernier ouvrage, Carter propose des orientations pour les prochaines décennies en matière d'objectifs, de contenu de programmes, de méthodes d'enseignement, de recherche, de services à la collectivité, de financement et d'administration. En plusieurs endroits, Carter tient des propos sur la problématique de la formation fondamentale.

Notre deuxième source d'information est une collection de onze documents produits dans le cadre du *Programme of Study into the Future of Higher Education*[2]. Le

projet, subventionné par le Leverhulme Trust, a mis à contribution une cinquantaine de rédacteurs: il reflète donc largement la pensée des universitaires, des Autorités locales, des organismes corporatifs et consultatifs. Les différents groupes de travail ont recueilli des mémoires, mené des entrevues et organisé des séminaires. Ces monographies débordent nos préoccupations de formation fondamentale, mais parmi les thèmes de cette recherche, il en est deux qui nous semblent particulièrement pertinents à notre dossier-souche: la revalorisation de l'enseignement et le programme de formation de base au premier cycle universitaire.

SECTION 1

LE POINT DE VUE DE L'HISTORIEN

Dans la description du système éducatif de l'Angleterre, nous avons distingué deux formes d'enseignement postobligatoire: la "higher education" qui mène à un degré universitaire et la "further education" qui comprend tous les autres enseignements postobligatoires (Avant-propos, p. 13).

L'enseignement supérieur (higher education) se définit donc: "le niveau d'enseignement postobligatoire qui a pour prérequis les études de la "sixth form" ou leur équivalent". C'est la définition pratique que retient Carter[3].

Cet enseignement est dispensé par les universités, les instituts polytechniques, les collèges d'enseignement supérieur et les collèges de la "further education". (Ces derniers dispensent en plus des enseignements à d'autres niveaux.)

Les études supérieures mènent à un premier degré: le baccalauréat. Certains établissements offrent ensuite la maîtrise et le doctorat. Le diplôme de premier cycle peut encore être un diplôme professionnel, tels ceux d'ingénieur, de médecin, d'administrateur, d'architecte. Les universités décernent les diplômes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat. Le CNAA (Council for National Academic Awards) décerne ceux des polytechniques. Les Conseils des corporations professionnelles décernent les diplômes dans leurs champs respectifs de spécialisation.

En Angleterre, les situations comportent toujours de nombreuses exceptions. D'une façon générale cependant, les universités sont le lieu de l'enseignement supérieur traditionnel: humanités et sciences; les polytechniques se spécialisent dans les formations

professionnelles. La distinction la plus nette entre les universités et les polytechniques tient à leur statut: l'université est une corporation privée et l'institut polytechnique, un établissement public gouverné par un conseil nommé par les "local authorities".

Quelles qu'elles soient, les institutions de l'enseignement supérieur s'interrogent sur leurs orientations, et particulièrement sur la formation de leurs étudiants.

Pour éclairer le débat, Carter propose d'ajuster cette formation aux besoins nouveaux de la société et aux besoins personnels des étudiants et de réviser en conséquence les programmes d'études du premier cycle universitaire.

1. LES BESOINS DE LA SOCIÉTÉ ET LA FORMATION FONDAMENTALE

Si l'on pose la question: "pourquoi la société a-t-elle besoin de l'enseignement supérieur?", les réponses habituelles peuvent se regrouper en trois catégories:

- préparer les étudiants à des emplois;
- assurer le progrès économique du pays;
- développer la culture nationale.

Pour Carter, si l'enseignement supérieur vise à ne satisfaire que les deux premiers groupes de répondants, qui sont d'emblée les plus nombreux, il risque de faire fausse route.

La planification de l'emploi est une entreprise rarement réussie. On cite, en Angleterre, les erreurs majeures dans la prévision des besoins de médecins et d'enseignants. Mais la situation d'ensemble est plus révélatrice. Des diplômés de l'enseignement supérieur, au plus 15% feront leur vie dans l'emploi pour lequel ils se seront préparés dans l'enseignement supérieur; 45% demeureront dans le champ professionnel de leur préparation, mais ils seront affectés à une diversité d'emplois qu'ils ne prévoient pas au moment de

leurs études; 40% travailleront en dehors de leur champ de spécialisation.[4] Sauf en des cas spécifiques, comme en médecine, préparer les étudiants à des emplois par une spécialisation hâtive devient une mission qui ne correspond pas aux besoins de la société.

Assurer le progrès économique du pays relève aussi de l'utopie. Le développement économique tient à bien d'autres facteurs qu'à l'enseignement supérieur: l'expérience, la réflexion personnelle, la formation en situation. "Il faut rejeter l'idée d'une relation entre l'éducation et l'économie qui suppose que l'activité économique dépend d'habiletés spécifiques que développe l'éducation... Ce dont l'économie a besoin, ce sont des individus que leur formation générale rendra capables de s'ajuster rapidement à une situation et de s'adapter par la suite à d'incessants changements."[5] Cette formation générale est essentiellement compréhension des principes et concepts de base, des lois scientifiques dans un champ de savoir. À quoi sert de savoir opérer ou réparer une machine qui demain sera remplacée par une nouvelle? de mémoriser des lois qui deviendront désuètes? Ce qui importe, c'est de comprendre les principes sur lesquels reposent le système et la machine, de façon à pouvoir s'adapter et s'ajuster aux besoins nouveaux.

Le besoin premier de la société, auquel l'enseignement supérieur doit répondre, est la préservation et l'enrichissement de la culture nationale. Et, par culture, Carter entend "ce que nous voudrions transmettre à la génération suivante et ce sur quoi elle puisse bâtir": Shakespeare, la Bible, le Parlement, la théorie de la relativité, la méthode scientifique, Haendel.[6] On ne saura développer une culture que si on l'a d'abord acquise. Aider à l'acquérir est la mission fondamentale de l'enseignement supérieur: l'université est la mémoire de la civilisation. Le progrès de la société est lié, pour une large part, à la capacité de ses membres de comprendre son fonctionnement, ses problèmes, ses faiblesses, ses réalisations, ses valeurs, ses institutions; à leur capacité encore d'instaurer le changement au moyen de la recherche, du jugement critique, de l'initiative. La vocation de l'enseignement supérieur est fondamentalement culturelle.

2. LES BESOINS DE L'ÉTUDIANT ET LA FORMATION FONDAMENTALE

Le Rapport Parent enclenchait en 1964 le mouvement de la démocratisation de l'enseignement postsecondaire. Au même moment, en Angleterre, le Rapport Robbins[7] posait en principe que l'enseignement supérieur devait être accessible à tout jeune qui en aurait l'aptitude. L'application de cette recommandation a mené à l'inscription d'une clientèle hétérogène. Traditionnellement issue des classes professionnelles et du monde des affaires, la population étudiante anglaise se recrute maintenant largement dans les classes socio-économiques moins favorisées.

Cette clientèle est hétérogène en raison de la différence de ses origines sociales. Les uns ont beaucoup lu, les autres peu. Les uns ont voyagé, les autres ne sont pas sortis de leur milieu. Les uns ont fréquenté des institutions réputées, les autres des écoles ordinaires. Les uns ont acquis des habitudes de travail, les autres beaucoup moins. S'ajoutent à ces différences des traits de personnalité qui prédisposent l'étudiant de façon fort variable aux études supérieures, d'inégales attitudes de curiosité et d'enthousiasme, des besoins d'aide différents de la part des professeurs. Or, la tradition dans l'enseignement supérieur est d'appliquer une approche institutionnelle standardisée de l'enseignement, qui devient de moins en moins appropriée aux besoins variables de la clientèle. Un premier problème se pose donc d'ajuster l'enseignement aux besoins individuels des étudiants.

La formation traditionnelle dans l'enseignement supérieur est nettement caractérisée par l'objectif du développement des habiletés intellectuelles: penser clairement, penser par soi-même, déduire du savoir connu des idées nouvelles, extrapoler, abstraire, maîtriser l'analyse et la synthèse, juger des résultats par des critères externes.

Ici, Carter rejoint le discours de la Commission Carnegie. Il propose d'élargir le concept de formation et de viser à une formation intégrale de la personne, soit de retenir les objectifs suivants:

- la croissance affective,
- les relations avec autrui,
- l'acquisition de valeurs,
- l'approfondissement d'un champ de savoir,
- des études générales,
- des habiletés professionnelles,
- la créativité,
- la capacité de gagner sa vie.

La liste de ces objectifs de formation se présente dans un ordre de priorités: la dimension intellectuelle se situe après les préoccupations de formation morale, sociale et affective et avant la formation professionnelle.

La formation intellectuelle, pour Carter, ne suffit pas à la formation fondamentale. Elle n'équipe pas, à elle seule, l'étudiant pour affronter la vie et contribuer au développement de la société. La formation doit être intégrale.

Une telle approche de la formation fondamentale, d'une formation qui réponde à l'ensemble des besoins de l'étudiant, implique des changements importants dans le contenu et les méthodes de l'enseignement supérieur. La sélection des étudiants sera moins fondée sur la seule capacité intellectuelle. Le programme sera moins centré sur le savoir et sur les habiletés cognitives. Les services d'orientation devront être accrus. Le processus de formation exigera plus d'attention individuelle. C'est dans cet esprit que Carter propose une réforme des programmes d'études, dont il sera maintenant question.

3. LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Pour Carter, la qualité d'un programme d'études tient essentiellement à trois facteurs:

- les objectifs de formation poursuivis;
- le contenu de l'enseignement;
- la relation entre l'étudiant et le professeur ou les méthodes pédagogiques.

Penser un programme, c'est donc déterminer un contenu et une pédagogie appropriés aux besoins de l'étudiant et de la société.

3.1 Les objectifs de formation

À partir des besoins de la société et de ceux de l'étudiant qu'il a précédemment identifiés, l'auteur retient les objectifs suivants de la formation universitaire[48]:

- acquérir des compétences et habiletés de base, mais prioritairement les habiletés cognitives, notamment le jugement critique;
- s'approprier son héritage culturel et comprendre le fonctionnement de la société;
- se sensibiliser à la dimension éthique des questions;
- atteindre à la maturité affective et être capable de vivre en société;
- développer le sens esthétique.

Lorsqu'il identifie ces objectifs de formation fondamentale, Carter est conscient qu'ils n'auront pas une égale importance dans le curriculum. Certains seront mieux poursuivis dans les activités de la vie étudiante. On attend du programme d'études qu'il vise d'abord au développement des compétences et habiletés cognitives. La famille, la communauté, les médias contribuent au développement des autres objectifs personnels et sociaux de la formation. Mais l'auteur réagit fortement contre la tradition universitaire qui se satisfait du développement de la seule dimension cognitive de la formation et qui néglige la formation intégrale de la personne.

3.2 Le contenu de l'enseignement

Le défi premier du contenu d'un programme, selon Carter, consiste à respecter ses deux grandes dimensions: son extension et sa concentration ("breadth and depth"). La difficulté est d'équilibrer la formation générale et la formation spécialisée.

Pour la grande majorité des professeurs de l'université, l'essentiel est de maîtriser une discipline: son objet, ses principes, sa méthode. Le reste est de l'ordre du désirable, comme par exemple, pour l'économie, de s'ouvrir à l'histoire, la sociologie, la politique, l'administration ou l'éthique.

Cette approche disciplinaire favorise l'approfondissement d'un savoir et un exercice intellectuel plus exigeant. Mais elle mène dangereusement à la formation desséchée du spécialiste "qui devient incapable d'imaginer que toute autre discipline que la sienne peut contribuer à la solution des problèmes qu'il rencontre dans son travail et dans la vie".[28] D'autre part, l'étudiant qui réduit trop le temps qu'il accorde à la discipline et qui s'éparpille dans les matières connexes à cette discipline ou dans des champs de savoir diversifiés risque de demeurer dans la superficialité. Un curriculum équilibré est donc difficile.

Un deuxième obstacle à une révision de programme qui vise un meilleur équilibre des cours spécialisés et des cours généraux vient des professeurs et des départements. Les professeurs ont été eux-mêmes formés à l'école de la spécialisation et pour eux, individuellement ou en équipe départementale, l'essentiel de la formation vient de la maîtrise d'une discipline. Le reste est de l'ordre du souhaitable. Ouvrir la discipline à des matières connexes, rendre obligatoires des cours de base dans d'autres champs de savoir, c'est toucher à tout et ne rien maîtriser: "Jack of all trades and master of none". La résistance au changement sera donc profonde.

De quoi sera composé le curriculum du premier cycle universitaire d'ici vingt ans? Carter prévoit - et souhaite - qu'il comporte quatre éléments:[10]

1) un ensemble de cours spécialisés dans une discipline, incluant les matières de base qui lui sont associées, telle la mathématique pour la physique;

2) des cours dans des disciplines connexes, telles l'histoire et la sociologie pour l'économique;

3) l'examen des implications des études spécialisées, tel le problème de l'environnement pour l'architecture;

4) des cours de base dans d'autres domaines que celui de la spécialisation aux fins d'élargir la culture.

Quel choix de cours laisser à l'étudiant dans le cadre d'un tel programme? La courte durée des études de premier cycle ne permet pas un large choix. Les cours dans les secteurs 1, 2 et 3 ci-dessus énumérés devraient être obligatoires et ceux du secteur 4 pourraient faire l'objet de choix. Si le contenu du programme est axé sur des objectifs fondamentaux de formation, il est normal de proposer un tronc commun de cours obligatoires de base.

3.3 La relation étudiant-professeur

Il n'est pas dans la tradition universitaire de se préoccuper de pédagogie. La recherche pédagogique a peu de place dans l'enseignement supérieur. Les pratiques pédagogiques tiennent aux habitudes institutionnelles et à celles dans lesquelles s'est formé le personnel lui-même. On ne peut dire qu'elles découlent d'une étude systématique de leur efficacité[11]. L'heure est venue pour le professeur d'université d'apprendre son métier, comme le fait le maître d'école.

Une saine pédagogie comporte trois types d'activités: l'enseignement magistral, le séminaire ou le travail d'équipe, le travail personnel de l'étudiant. Chacune de ces méthodes implique différentes relations entre le professeur et l'étudiant.

L'enseignement magistral peut n'être qu'un manuel scolaire parlé. Dans le cas, le texte écrit suffirait. Mais un enseignement magistral efficace va plus loin. La présence personnelle du professeur peut créer un intérêt et une motivation que ne provoque pas un texte. À travers cet enseignement, le professeur peut apprendre à l'étudiant à organiser son travail, lui faire comprendre ce qui est l'essentiel d'une discipline, l'inciter à des lectures qui mèneront à un approfondissement de ce savoir. S'il est à la pointe de son sujet, le maître, par sa compétence et ses attitudes, peut sensibiliser l'étudiant au développement futur de sa discipline.

Les difficultés principales de l'enseignement magistral viennent de l'inégale aptitude des professeurs à le dispenser, à la quantité des étudiants que rassemblent de tels cours magistraux, mais surtout à l'inégale réceptivité d'une clientèle hétérogène. Compte tenu de cette hétérogénéité, les besoins des étudiants varient grandement selon leur éducation antérieure et selon leur personnalité. L'enseignement magistral se prête peu à des interventions ajustées aux individus.[12]

Il importe que l'enseignement formel soit de plus en plus dispensé à de petits groupes, sous la forme de séminaires, d'équipes de travail, de séances de discussion. Le professeur peut alors influencer davantage les étudiants, obtenir une participation plus personnelle, exiger des contributions aux travaux du groupe, critiquer ces contributions. Le travail de groupe favorise la participation de l'étudiant et lui permet de résoudre les difficultés qu'il rencontre dans ses études.[13]

Il demeure enfin que l'activité d'apprentissage la plus productive sera toujours le travail personnel dirigé: essais, problèmes, travaux pratiques, projets. C'est le lieu privilégié de la relation étudiant-professeur. Et pourtant, c'est l'activité que le professeur du premier cycle néglige le plus, où il est le moins habile. Pour définir à l'étudiant la tâche qui lui convient, pour évaluer son effort et son progrès, le professeur doit connaître cet étudiant: malheureusement, dans le système actuel, les professeurs ne connaissent pas leurs étudiants, et moins encore leurs possibilités et leurs limites. Sans compter que le travail personnel dirigé exige du professeur un temps qu'il n'a pas ou qu'il n'est pas prêt à accorder.

De cette analyse de la relation étudiant-professeur, Carter tire deux conclusions:[14]

- on doit consacrer de sérieux efforts d'ici vingt ans à la recherche pédagogique;
- les professeurs du premier cycle doivent acquérir une formation pédagogique.

Ce que nous retenons personnellement de l'analyse de Carter, c'est le souci qu'il partage avec les réformateurs américains de valoriser l'enseignement, de l'adapter aux besoins des étudiants, d'assurer au premier cycle l'acquisition d'une formation fondamentale.

SECTION 2

LE POINT DE VUE D'UNE ÉQUIPE DE RECHERCHE

En 1979, le conseil de la "Society for Research in Higher Education" créait un groupe de travail sur la situation et l'avenir de l'enseignement supérieur dans le Royaume-Uni. Une première équipe de huit universitaires fut d'abord chargée de déblayer le terrain et de mettre au point un devis d'enquête et de recherche. En 1981-1982, cette équipe s'adjoignait quatorze consultants et agents de recherche. Un ensemble de conférences furent alors organisées sur les thèmes retenus: accessibilité, programmes d'études, évaluation de l'enseignement, recherche, nature des institutions, rôle de l'État, financement et leadership. Nombre d'individus et d'organismes furent invités à soumettre des mémoires. Le financement du projet a été assuré en majeure partie par la Fondation Leverhulme et, de façon moins importante, par la Fondation Gulbenkian et le Département d'Éducation et de Science.

Le rapport de l'équipe se présente sous la forme d'une série de monographies sur les différents thèmes de la recherche et comporte une introduction et un sommaire. Pour les fins de notre documentation sur la formation fondamentale, nous avons retenu les propositions relatives à la revalorisation de l'enseignement et au programme d'études.

1. LA REVALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'un des groupes de travail du projet SRHE avait pour mandat spécifique d'étudier la fonction d'enseignement de l'université.

La première conclusion qui se dégage du rapport de ce groupe (***Professionalism and Flexibility in Learning***)[19] est que l'enseignement et l'apprentissage doivent être

davantage centrés sur les besoins des étudiants. Au cours des deux dernières décennies, l'accès à l'université a été ouvert à une clientèle quantitativement et qualitativement différente de la clientèle traditionnelle: des jeunes de divers milieux socio-économiques et d'inégale préparation, des adultes, en nombre important et croissant, dont la formation et l'expérience diffèrent de celles des jeunes et qui demandent à l'université une formation sur mesure. Cette évolution de la clientèle exige de l'enseignement supérieur qu'il se soucie de pédagogie.

Traditionnellement, la pédagogie n'avait pas de place à l'université. Sans formation pédagogique et seul maître à bord dans sa salle de cours, le professeur visait essentiellement à transmettre un savoir disciplinaire et à poursuivre ses recherches. On lui demande maintenant de tenir davantage compte de ses étudiants, de leur proposer clairement ses objectifs de formation, la façon dont il entend les leur faire atteindre par le contenu et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les moyens qu'il entend prendre pour évaluer leurs apprentissages. Le professeur doit faire en sorte que les étudiants sachent ce qu'on attend d'eux et qu'ils planifient en conséquence leur travail personnel.

Les professeurs doivent être moins sensibles à l'information à transmettre qu'aux habiletés fondamentales que les étudiants doivent développer.

Une telle conception de la fonction d'enseignement exige une relation d'aide entre le maître et son disciple. Comme l'enseignement magistral ne favorise pas cette relation individuelle, l'équipe de recherche recommande de faire beaucoup plus large la place aux travaux de groupes, aux séminaires et aux projets personnels dirigés.

Le rapport comprend en outre une importante section sur l'évaluation des apprentissages et sur celle des professeurs. On réclame de l'université qu'elle élabore des politiques institutionnelles d'évaluation, que l'on développe l'évaluation des enseignants par leurs pairs, que le personnel se familiarise avec les méthodes et les instruments d'évaluation des apprentissages.

Pour aider le professeur à passer de l'enseignement traditionnel à cette pédagogie nouvelle, on demande aux universités de mettre à la disposition des professeurs un service de consultants en pédagogie et d'organiser le perfectionnement approprié des maîtres.

Cette insistance sur la pédagogie universitaire rejoint le mouvement actuel de la revalorisation de l'enseignement aux États-Unis. Le groupe de travail y fait d'ailleurs explicitement référence, en rappelant la réforme de l'Université Harvard, les rapports de la Commission Carnegie, les ouvrages de Bell, de Levine et de Niblett.[16]

2. LE PROGRAMME D'ÉTUDES DU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

Plusieurs des monographies qui constituent le rapport SRHE traitent du programme d'études du premier cycle universitaire. La recommandation centrale est de créer un nouveau baccalauréat, un "pass-degree", auquel seraient inscrits tous les étudiants et qui serait obtenu au terme de deux années d'études générales. C'est par ce programme d'études que l'on espère assurer au premier cycle universitaire une formation de base ou fondamentale.

Nous résumons d'abord les propos que tiennent sur le sujet quatre des rapports[17] et nous en dégagerons ensuite les éléments communs.

2.1 Excellence in Diversity

Cette monographie sert d'introduction à l'ensemble des travaux de l'équipe de la SRHE et en constitue le sommaire. On y retrouve l'orientation commune des divers groupes de travail sur le programme d'études.[18]

Les universités anglaises accordent actuellement une place prédominante aux programmes d'études qui conduisent au baccalauréat spécialisé (Honours degree). Les équipes de recherche de la SRHE sont d'avis que la spécialisation doit être repoussée au niveau des études supérieures, soit aux 2e et 3e cycles. Elles appuient la position de Lord Robbins qui dénonce "l'inique habitude de l'ultra-spécialisation à un âge tendre... au risque de former des citoyens virtuellement incapables de se comprendre les uns les autres sur les questions de fond de la culture et de la civilisation...".[19]

En réaction, la SRHE propose une réforme radicale de la structure des études de premier cycle, une réforme axée sur la formation générale. Pour le groupe, l'étudiant doit faire, à cette étape de sa formation, l'expérience de divers modes de pensée. Il a besoin d'apprendre comment différentes disciplines contribuent à appréhender l'homme et son univers et à résoudre les problèmes de la société. En outre, un grand nombre d'étudiants, à leur entrée à l'université, ne savent pas clairement quels cours ils doivent prendre et vers quelle profession s'orienter.

En conséquence, le rapport fait sienne une proposition de Ashworth et identifie pour les études de premier cycle les quatre objectifs suivants:

- "être capable d'acquérir et d'utiliser le savoir;
- être capable d'apprécier, d'évaluer ce qui est beau, bon et conforme à ses fins;
- être capable de formuler et de résoudre des problèmes;
- être capable d'agir avec d'autres, davantage en communion qu'en compétition."[20]

De l'avis du groupe, les études actuelles du premier cycle sont trop centrées sur l'acquisition des connaissances dans un domaine étroit pour permettre à l'étudiant d'atteindre ces objectifs généraux et fondamentaux.

La réforme proposée tient essentiellement à l'organisation d'un programme d'études générales d'une durée de deux ans pour tous les étudiants du premier cycle: un baccalauréat général, dit "pass-degree".

2.2 **Professionalism and Flexibility in Learning**

Dans cette sixième monographie, le groupe de travail s'attarde à deux aspects principaux des études du premier cycle: la fonction d'enseignement et le programme d'études. Dans la troisième section du rapport[21], le groupe formule seize propositions. Nous retenons celles qui concernent plus particulièrement la formation fondamentale.

- Le programme d'études de l'enseignement supérieur doit répondre aux besoins d'une formation théorique et pratique, tant des individus que de la société.

- Il importe que les responsables du système national d'enseignement supérieur, d'une part, et que les directions de chacune des institutions, d'autre part, identifient les objectifs fondamentaux de la formation des étudiants.

- Les problèmes à résoudre dans la réalité étant transdisciplinaires, il est paradoxal que l'enseignement supérieur soit structuré à partir de disciplines: l'université doit former l'étudiant à un style opérationnel de pensée, à la résolution de problèmes, au dépassement des frontières disciplinaires.

- Le programme d'études doit comprendre une part importante de stages et d'expériences pratiques qui permettent à l'étudiant d'ajuster ses connaissances théoriques à la réalité (experiental learning).

- Les étudiants du premier cycle doivent avoir l'occasion d'être associés aux travaux de recherche de leurs professeurs.

- L'université doit réduire les études disciplinaires préalables qu'elle exige actuellement pour admettre les étudiants.

- La nature et le contenu des programmes d'études doivent être déterminés, à chacun des niveaux d'enseignement, par les besoins de l'étudiant, de façon à partir d'où ils sont et non d'où ils devraient être.

- Le programme d'études actuel, soit celui d'un baccalauréat spécialisé de trois ans, devrait être remplacé par un programme de deux années d'études générales suivies de deux années de spécialisation.

Conscient du choc que créera cette dernière proposition, le groupe de travail résume l'argumentation qui la justifie et, pour être concret, il présente un modèle de programme: la technologie et le développement urbain.[22].

Une institution accueille dans une année quelque 1 800 nouveaux étudiants. Elle leur offre une quinzaine de programmes d'études fondamentales: chacun de ces programmes regroupe donc environ 120 étudiants.

Le programme de technologie urbaine a pour thème général la transformation des villes au cours du dernier siècle comme conséquence du développement de la science et de la technologie.

Cinquante pour cent des cours ont pour objet un enseignement scientifique de base: électricité, thermodynamique, hydraulique, géographie physique. Les connaissances seront mises en relation avec le développement historique, l'éducation scientifique, la recherche. On fera le lien entre la science et ses applications techniques.

Les autres 50 % du programme sont partagés entre des études d'économie et d'histoire sociale, en insistant sur des questions comme la crise de l'énergie, le pouvoir nucléaire, l'automatisation et le chômage.

Aux cours magistraux s'ajoutent un séminaire hebdomadaire, le tutorat de cinq étudiants pour chaque professeur et le projet personnel de travail de l'étudiant.

Au lieu d'offrir aux étudiants des cours juxtaposés de sciences et de leur laisser compléter leur programme par un libre choix de cours optionnels, l'université prend la responsabilité de présenter un programme de formation, un ensemble de cours généraux et d'activités d'apprentissage intégrés.

2.3 **Response to Adversity**

Dans le 10e rapport produit par l'équipe de la SRHE, on traite en plusieurs endroits de la question du programme de formation de deux ans. Il nous a semblé d'intérêt de rapporter ici les propos du groupe de travail sur la problématique générale du programme du premier cycle, sur le rôle des disciplines dans la formation et sur la recommandation d'un programme d'études générales de deux ans.[23]

2.3.1 **La problématique**

Les trois quarts des étudiants qui entrent dans les universités anglaises s'inscrivent à un programme d'études spécialisées dans une seule discipline.

Lorsque les étudiants se préparent à entrer à l'université, ils étudient rarement, durant la "sixth form", plus de trois matières. Il y a à peine un étudiant sur quatre dont le programme de la "sixth form" comprend des études en sciences, en sciences humaines et en arts ou lettres.

Le problème majeur de l'enseignement préuniversitaire et de l'enseignement du premier cycle en Angleterre tient à une spécialisation prématurée et excessive.

Depuis vingt ans, malgré le consensus général, l'on ne réussit pas à réduire le degré de spécialisation à ces deux niveaux d'études. Et cela tient particulièrement aux conditions d'admission que maintiennent les universités. Dans la plupart des universités, les étudiants s'inscrivent à des départements et les départements recrutent les étudiants qui ont le plus de chances de réussir les études spécialisées du département.

Le temps est donc venu d'apporter une réforme majeure à la culture de base des études de premier cycle et de réagir aux pressions des départements.

Un bon nombre d'étudiants, lorsqu'ils s'inscrivent à l'université, n'ont pas encore décidé clairement de leur carrière. Il y a moins de la moitié des étudiants du premier cycle qui ont une idée définie, lorsqu'ils entrent à l'université, de leur orientation professionnelle. L'on constate que, durant leurs études de premier cycle, au moins le tiers des étudiants changent d'orientation.

La raison principale qui a fait échouer jusqu'ici la tentative d'établir un premier degré général tient à ce que l'on a maintenu, en parallèle, un baccalauréat général et un baccalauréat spécialisé. Le baccalauréat général est perçu comme un degré de qualité inférieure alors que le baccalauréat spécialisé est le baccalauréat recherché par les meilleurs étudiants et privilégié par les universités. La solution est d'offrir à tous les étudiants un premier cycle d'études générales de deux ans, lequel sera suivi d'études spécialisées orientées vers les professions et la recherche.

L'idée n'est pas nouvelle. On la retrouve dans les études de Pippard (1969), de Robbins (1980), de Cane (1982), de Carter (1979), de Fowler (1982) et de Bragg (1980).[24]

L'idée d'un baccalauréat général de deux ans, d'une distinction de deux niveaux d'études supérieures, est déjà implantée dans plusieurs pays occidentaux. On la retrouve aux États-Unis, dans les "junior colleges", ou dans le premier cycle des collèges de quatre ans. Il existe, dans un grand nombre de ces institutions de deux ans, le degré de baccalauréat "associé". Cette organisation permet de décentraliser les études de premier cycle. Le Japon a aussi organisé, ces dernières années, un premier cycle universitaire de deux ans. Pendant nombre d'années, la France a aussi offert aux étudiants un cours de base de deux ans à l'université, la propédeutique.

Un système national de "pass-degree" de deux ans augmenterait substantiellement la fréquentation des études universitaires et ce, à un coût inférieur à celui des études actuelles. La réforme exigerait une décentralisation de l'université au premier cycle.

Il resterait à repenser les programmes d'études du deuxième cycle de l'université. Ces études supérieures seraient d'une durée variable d'une, de deux ou de trois années. Spécialisées, ces études prépareraient à la recherche, à l'enseignement et aux professions. Il faudrait également que les études universitaires soient accessibles à temps complet et à temps partiel.

Nous sommes convaincus, disent les auteurs du rapport, qu'une telle structure des études répondrait mieux aux besoins des individus et de la société, qu'elle inciterait un nombre beaucoup plus grand d'étudiants à s'inscrire à l'université, qu'elle réduirait le coût pour l'État des études universitaires.

2.3.2 Le rôle des disciplines dans la formation

Selon les auteurs du rapport, la conception traditionnelle des études spécialisées au premier cycle universitaire, soit celle d'une formation centrée sur l'approfondissement d'une discipline, n'est pas sans fondements ni mérites.

Les études axées sur la maîtrise d'une discipline assurent l'acquisition d'un ensemble cohérent de connaissances et des méthodes précises d'analyse. Lorsqu'elle est réussie, la formation disciplinaire entraîne l'étudiant à un mode de pensée. Elle évite la superficialité. Elle produit des diplômés compétents dans un champ de savoir et les rend immédiatement utiles à la société.

Un tel choix d'une formation spécialisée n'est cependant pas sans risques ni inconvénients. S'il y a un certain nombre d'étudiants pour lesquels l'approfondissement d'une discipline est une voie naturelle et appropriée, il en est d'autres beaucoup plus nombreux qui se sentent moins à l'aise dans l'approfondissement d'une discipline, à ce stade des études, qui préfèrent couvrir un plus vaste champ de connaissances et qui se sentent à l'étroit dans une spécialisation hâtive.

La moitié des étudiants, selon les études effectuées, n'ont pas arrêté leur choix de carrière lorsqu'ils entrent à l'université. Les engager immédiatement dans des études spécialisées, c'est forcer leur orientation. Prendre au contraire deux années pour les sensibiliser aux divers modes de pensée et d'analyse du réel, poursuivre deux années d'études générales facilitera de beaucoup leur orientation.

Il n'est d'ailleurs pas démontré que la spécialisation disciplinaire soit la meilleure façon de préparer l'étudiant à servir la société. La mobilité des carrières requerra de plus en plus de généralistes. Déjà, la moitié des employeurs ne cherchent pas tant à recruter des spécialistes, que des personnes bien formées.

Pour que cette orientation du premier cycle universitaire vers les études générales soit valable et acceptée des étudiants, il s'impose que le programme du baccalauréat général soit de qualité comparable à celle du baccalauréat spécialisé. Actuellement, l'impression générale est que le baccalauréat général est inférieur en qualité à celui du baccalauréat spécialisé. Maintenir en parallèle les deux baccalauréats rendrait impossible le développement d'un baccalauréat général. L'objectif doit être d'offrir à l'ensemble des étudiants deux années d'études générales suivies d'études spécialisées.

Les auteurs du rapport sont bien conscients de la résistance qu'une telle proposition rencontrera auprès des professeurs et des départements. La spécialisation personnelle des professeurs les a préparés à un enseignement disciplinaire. Passer d'un programme spécialisé à un programme d'études générales exigera des professeurs une réorientation pédagogique radicale.

2.3.3 La recommandation générale

Dans la dernière section du rapport "*Response to Adversity*", les auteurs résument leurs diverses recommandations. Ils formulent ainsi la recommandation d'un cours général de deux ans (p. 131):

> "Selon nous, le cours de base du premier cycle devrait durer deux ans et mener à un baccalauréat général. Les études spécialisées actuelles sont trop étroites, trop rigides et trop longues. Un cours initial de deux ans, accessible à des étudiants à temps complet comme à temps partiel, servirait de base à des études spécialisées ultérieures. Ce cours de deux ans aurait en soi une valeur intrinsèque et serait bien perçu par les employeurs. Les étudiants poursuivraient ensuite leurs études, soit en prenant un baccalauréat spécialisé, soit en s'orientant vers des diplômes professionnels."

2.4 Agenda for Institutional Change in Higher Education

Dans cette troisième monographie, Leslie Wagner et ses collaborateurs identifient les principaux changements à apporter aux structures institutionnelles de l'enseignement supérieur. Dans le chapitre 6, Brian Cane propose, comme ses collègues l'ont fait dans les autres rapports précédemment recensés, l'organisation d'un programme d'études générales de deux ans comme base de l'enseignement supérieur.[25]

Cane estime que les études du premier cycle sont à la fois trop professionnelles et trop spécialisées. Le premier cycle, note-t-il, est beaucoup plus orienté qu'on ne le pense vers la préparation au marché du travail: 52 % des diplômés poursuivent des études professionnelles, 20 % des études en sciences et 28 % des études en lettres, arts ou sciences humaines. Près des trois quarts des étudiants se retrouvent donc en sciences, génie, technologie, administration et autres études professionnelles. Et, pour être admis à ces programmes professionnels, les étudiants doivent se spécialiser dès la "sixth form", soit à 16 ans. Il s'agit donc d'une spécialisation et d'une orientation professionnelle très hâtives, qu'il importe de retarder.

Pour corriger cette orientation prématurée, les auteurs du rapport recommandent d'éliminer les prérequis spécifiques à l'admission aux études professionnelles, d'organiser un programme d'études générales pour tous les étudiants, de retarder le choix de la spécialisation: "Au moins durant la première année, et possiblement durant la deuxième, l'étudiant ne doit pas s'inscrire à des études spécialisées et c'est durant cette étape d'études générales qu'il se qualifie et qu'il s'oriente."[96]

Actuellement, le programme du premier cycle est un programme spécialisé et, pour y être admis, l'étudiant de la "sixth form" doit se qualifier et donc se spécialiser. Le changement proposé est d'offrir à l'ensemble des étudiants, au niveau de la "sixth form" et des deux premières années du premier cycle, un programme d'études générales (de formation fondamentale, dirions-nous au Québec), les études professionnelles et spécialisées ne commençant qu'à la troisième année du premier cycle.

Les objectifs du programme d'études générales seraient:

- "de combler les lacunes de la formation préuniversitaire,
- de retarder le choix de la spécialisation,
- de fournir à un plus grand nombre de jeunes un enseignement supérieur de base,
- de décerner un diplôme valable à la fin de deux années d'études qui permette soit d'entrer sur le marché du travail, soit de poursuivre des études spécialisées".[97]

Il importe de corriger les deux principales lacunes du système actuel: ne pas spécialiser hâtivement et valoriser le diplôme d'études générales.

De quels éléments sera constitué ce programme d'études générales, ce "core curriculum"? Le rapport ne nous fournit malheureusement qu'une vague réponse. Les étudiants exploreront les grands champs de savoir et modes de pensée: humanités, sciences, arts et lettres, sciences humaines et technologie. L'on assure ainsi à tous les étudiants une formation fondamentale et l'on repousse, à l'âge de 20 ans, le choix d'une spécialisation.

2.5 Éléments de synthèse

L'analyse successive de quatre des monographies qui constituent le rapport de la SRHE a permis de voir comment chacun des groupes de travail a posé la question de la formation fondamentale au premier cycle universitaire. Pour clore cette analyse du rapport, nous ferons une synthèse rapide des préoccupations communes de l'équipe de recherche.

1) Revaloriser l'enseignement. La réforme de l'enseignement supérieur exige un renouvellement de la pédagogie et une revalorisation de la fonction enseignement. La clientèle est hétérogène, sa préparation est inégale, ses orientations sont imprécises: les professeurs doivent s'ajuster aux besoins des étudiants. Les institutions doivent investir dans la formation et le perfectionnement pédagogique des maîtres et développer des services pédagogiques.

2) Retarder les études spécialisées. Le programme d'études du premier cycle est professionnel et spécialisé. Pour y être à l'aise, l'étudiant doit avoir décidé de son orientation au moment de son admission et il doit en outre s'être qualifié par des cours spécialisés durant ses études préuniversitaires, donc avoir choisi une carrière à 16 ou 17 ans. Les échecs, les abandons,

les changements d'orientation durant le premier cycle révèlent que cette orientation est prématurée. Pour rendre l'université accessible aux jeunes, respecter les divers cheminements scolaires entre le secondaire et l'enseignement supérieur et ouvrir l'université aux adultes, il est nécessaire de retarder les études spécialisées.

3) Développer des programmes d'études générales. C'est une réforme radicale des études de premier cycle que propose l'équipe de la SRHE. Les études professionnelles et spécialisées seront précédées de deux années d'études générales. Les étudiants devront explorer au moins trois champs de savoir et les activités d'apprentissage seront ordonnées vers l'acquisition de compétences et d'habiletés fondamentales.

4) Revaloriser le baccalauréat général. Il existe actuellement un diplôme d'enseignement supérieur ou baccalauréat général. Mais c'est le parent pauvre du baccalauréat spécialisé, réservé à une minorité et à des étudiants qui, pense-t-on, n'ont pas les aptitudes pour s'inscrire au baccalauréat "honours". La qualité des études générales proposées doit être telle que le "pass-degree" ou baccalauréat général soit reconnu et permette aux diplômés d'entrer sur le marché du travail: l'employeur n'engagera pas un spécialiste, mais une personne bien formée, ce qui répondra mieux aux besoins d'un monde en constante évolution.

5) Réenligner les études préuniversitaires. Si les études du premier cycle universitaire sont générales, disparaîtront du même coup les prérequis de cours spécialisés. Les études préuniversitaires seront elles-mêmes générales et orientées vers la formation fondamentale. La "sixth form" ne doit plus être le seul cheminement vers l'enseignement supérieur. L'université et l'institut polytechnique devront s'ouvrir aux adultes et aux jeunes qui se sont formés ailleurs que dans la "sixth form" traditionnelle.

En somme, la réforme veut rendre l'enseignement supérieur plus accessible. Elle demande aux professeurs de prendre les étudiants où ils sont et d'ajuster leur enseignement aux besoins variables de la clientèle. Elle propose à l'université de prendre deux ans pour assurer la formation fondamentale des étudiants avant de les spécialiser.

Notes et références

1. Charles Carter, *Higher Education for the Future*, Oxford: Basil Blackwell, 1980.

2. Society for Research into Higher Education, *Programme of Study into the Future of Higher Education*; Guildford, Surrey, 1982-1983:

   - Kenneth Berrill et al., *Excellence in Diversity*.
   (1) - Robert Lindley, *Higher Education and the Labour Market*,
   (2) - Oliver Fulton, *Access to Higher Education*,
   (3) - Leslie Wagner, *Agenda for Institutional Change*,
   (4) - Geoffroy Oldham, *The Future of Research*,
   (5) - Ken Robinson, *The Arts and Higher Education*,
   (6) - Donald Bligh, *Professionalism and Flexibility for Learning*,
   (7) - Donald Bligh, *Accountability or Freedom for Teachers*,
   (8) - Alfred Morris and John Sizer, *Resources and Higher Education*,
   (9) - Michael Shatlock, *The Structure and Governance of Higher Education*,
   (10) - Gareth Williams and Tessa Blackstone, *Response to Adversity*.

   Le lecteur intéressé par la recherche sur l'enseignement supérieur en Angleterre trouvera, dans le volume 10 de la collection (*Response to Adversity*), une centaine de références à des études menées durant la dernière décennie. Ce document est disponible au Centre de documentation du CADRE (13064).

3. Carter, *op. cit.*, p. VII.

4. *Id.*, p. 20.

5. *Id.*, p. 21.

6. *Id.*, p. 25.

7. L. Robbins, *Report of the Committee on Higher Education*, London: HMSO, 1963.

8. Carter, *op. cit.*, pp. 62-63.

9. *Id.*, p. 64.

10. *Id.*, p. 70.

11. *Id.*, p. 78.

12. *Id.*, p. 31.

13. *Id.*, p. 80.

14. *Id.*, p. 82.

15. *Professionalism and Flexibility in Learning*, pp. 11-31.

16. *Id.*, p. 70.

17. Ces quatre groupes ont produit les rapports: *Excellence in Diversity*, *Professionalism and Flexibility in Learning*, *Agenda for Institutional Change in Higher Education* et *Response to Adversity*.

18. *Excellence in Diversity*, pp. 5-12.

19. L. Robbins, *Higher Education revisited*, London: Blackwell, 1980.

20. J.M. Ashworth, "Reshaping higher education in Britain", dans *Journal of the Royal Society of Arts*, octobre 1982.

21. *Professionalism and Flexibility in Learning*, pp. 68-105.

22. *Id.*, pp. 90-91.

23. Dans ce rapport (*Response to Adversity*), la problématique fait l'objet de la quatrième section, pp. 41-50. La question du rôle des disciplines est développée dans la section 9, pp. 92-93. La recommandation est formulée à la page 131.

24. B. Pippard, "The educated scientist", dans *Physics Bulletin*, no 20, 1969.
L. Robbins, *Higher Education revisited*, London: MacMillan, 1980.
B. Cane, "The contribution of public sector", dans *Agenda for Institutional Change*, SRHE, 1982.
C.F. Carter, *Higher Education for the Future*, Oxford: Blackwell, 1979.
G. Fowler, "Past failure and imperative for change", dans *Agenda for Institutional Change*, SRHE, 1982.
S. Bragg, "Inventing the system", dans *Education beyond School: Higher Education for a changing context*, London: MacIntyre, 1980.

25. *Agenda for Institutional Change in Higher Education*, pp. 113-126.

26. *Id.*, p. 117.

27. *Id.*, p. 118.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Lorsque le CADRE et la D.G.E.C. ont entrepris, en 1982, de préparer un dossier-souche sur la formation fondamentale, les objectifs étaient de sensibiliser le milieu à la question, de lui fournir une recherche documentaire utile et inspirante. L'analyse des documentations américaine, canadienne, française, anglaise et québécoise, faisant voir comment ces pays posaient la question et quelles solutions ils apportaient au problème, servirait de toile de fond à la réflexion de nos enseignants, chercheurs et administrateurs scolaires. Ce travail de défrichage, espérait-on, servirait de point de départ à la recherche et à l'expérimentation sur la formation fondamentale. Le dossier-souche serait un instrument de travail: un dossier documentaire qui ferait souche.

Au terme de l'entreprise, l'intuition de départ s'est avérée juste et féconde. Le dossier-souche a contribué largement à la réflexion universitaire sur les orientations du premier cycle, à la recherche et au débat en cours dans le réseau des collèges, au travail qui s'amorce actuellement au secondaire. Sans minimiser le bien-fondé de la recherche fondamentale et scientifique, cette expérience nous convainc davantage, s'il se peut, de l'importance de fournir au milieu des dossiers documentaires de base qui alimentent la recherche et le développement pédagogiques.

Quant à l'analyse de la documentation anglaise, que nous avons présentée dans ce dernier volet du dossier-souche, il nous semble important que le lecteur se souvienne que l'action se passe en Angleterre. Le système scolaire y est très décentralisé. De l'école primaire à l'enseignement supérieur, les établissements scolaires jouissent d'une large autonomie, notamment en matière de programmes d'études. Dans ce contexte, l'on n'imposera pas de programmes aux établissements, comme on le ferait en France ou au Québec. L'on aidera le milieu à prendre conscience du problème, l'on proposera des démarches, l'on suggérera des objectifs et des programmes-cadres. Qu'il s'agisse du "core curriculum" du secondaire, des études tertiaires ou du baccalauréat général du premier cycle universitaire, l'on définira des orientations, l'on précisera les conditions et paramètres de la réforme, mais il reviendra aux établissements de réviser leurs programmes d'études dans cette perspective de la formation fondamentale.

Ceci dit, l'on constate que la formation fondamentale fait l'objet d'un débat majeur. Il touche à tous les ordres d'enseignement. Il implique l'ensemble des éducateurs. Un projet, comme celui de la SRHE, a réuni les chefs de file de l'enseignement supérieur. Les travaux de la Further Education Unit ont requis une large collaboration. Les Autorités locales, le Conseil des écoles, le Département de l'Éducation se sont concertés pour concevoir le "core curriculum" du secondaire. Il s'agit donc d'une préoccupation de l'ensemble de la communauté éducative.

En somme, tous se demandent ce qui est fondamental dans la formation des étudiants, ce que doit être un programme d'études axé sur l'essentiel des habiletés et des compétences de base, à tel ou tel niveau de l'enseignement. Et, quel que soit le niveau d'études en question, une tendance générale se dégage: concevoir des programmes d'études à partir d'objectifs fondamentaux de formation, structurer le contenu de ces programmes à partir de l'essentiel des matières de base. Quel que soit le niveau, il y a consensus pour réduire la formation spécialisée: éliminer les options au secondaire, les préparations pointues au marché du travail à l'école tertiaire, retarder le baccalauréat spécialisé. L'on propose en réaction un "core curriculum" pour le groupe des 11-14 ans, des études générales pour les 16-19 ans, un baccalauréat général comme base des études supérieures.

Il nous paraît enfin que le discours anglais sur la formation fondamentale se caractérise par l'insistance qui est mise sur la pédagogie: prendre les étudiants où ils sont, ajuster l'enseignement à leurs besoins, se soucier avant tout de leur formation fondamentale.

DOSSIER-SOUCHE SUR LA FORMATION FONDAMENTALE

La documentation américaine (Jacques Laliberté, 1984)
La documentation canadienne (Paul-Émile Gingras, 1985)
La documentation française (Jacques Laliberté, 1987)
La documentation anglaise (Paul-Émile Gingras, 1988)
La documentation québécoise (Louis Gadbois, 1988)

PUBLIÉ CONJOINTEMENT PAR

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940, boul. Henri-Bourassa est, Montréal (Québec) H2B 1S2

Ministère de l'éducation du Québec
Direction générale de l'enseignement collégial